

UnB

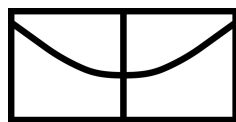
Universidade de Brasília
Faculdade de Comunicação
Departamento de Comunicação Organizacional

FOTOLIVRO “PÉ DE MARACUJÁ- NARRATIVAS ANALÓGICAS DA INFÂNCIA”

Uma experiência de educomunicação com crianças do Paranoá

BRASÍLIA, 2019

CAROLINA LIMA PIMENTEL RIBEIRO



UnB

Universidade de Brasília
Faculdade de Comunicação
Departamento de Comunicação Organizacional

FOTOLIVRO “PÉ DE MARACUJÁ- NARRATIVAS ANALÓGICAS DA INFÂNCIA”
Uma experiência de educomunicação com crianças do Paranoá

Memorial do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Comunicação Organizacional, da Faculdade de Comunicação - Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção ao grau de Bacharel em Comunicação Social.

Orientadora: Dr^a. Liziane Guazina.

BRASÍLIA, 2019

CAROLINA LIMA PIMENTEL RIBEIRO

FOTOLIVRO “PÉ DE MARACUJÁ- NARRATIVAS ANALÓGICAS DA INFÂNCIA”
Uma experiência de educomunicação com crianças do Paranoá

Memorial Descritivo do Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Comunicação Organizacional da
Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília,
como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel
em Comunicação Social.

Aprovado pela Banca Examinadora em julho de 2019

Prof.^a. Dr.^a. Liziane Guazina - Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Janara Sousa – membra da banca

Prof.^a. Dr.^a. Ellen Geraldles – membra da banca

Prof.^a. Dr.^a. Gabriela Freitas - Suplente

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à toda equipe pedagógica da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, em especial à Natália, por ter me aberto os caminhos com tanto afeto e confiança no meu trabalho.

Agradeço à minha orientadora Liziane Guazina, mulher, pesquisadora, militante e mãe.

Agradeço à Júlia Melo, minha amiga querida, por ter criado junto comigo o produto que dá origem a este memorial e, principalmente, pelas palavras que me acalmavam toda vez em que mandei áudios desesperados por causa do tempo.

Agradeço aos amigos analógicos da *Unstop*, por terem revelado e digitalizado com tanto esmero e profissionalismo as fotografias deste trabalho.

Agradeço ao LAFA (Laboratório Alternativo de Fotografia Analógica) por toparem a ideia maluca de colocar 28 crianças dentro de um laboratório de revelação e ao Fausto, professor responsável pelo laboratório da Faculdade de Comunicação, por simplificar ao máximo os processos.

Agradeço ao diretor da regional do Paranoá por ceder o transporte que levou as crianças até a Universidade de Brasília.

Agradeço à vida pelo encontro com o Marcos e o Gab, pessoas que correm atrás, compartilham o açaí e têm amor por esse projeto.

Ao meu amigo João Pinheiro, pela amizade que incentiva os estudos e por ter me presenteado com o livro *Pedagogia do Oprimido*. Ele marca não só o fim de um ciclo, como inaugura o próximo.

Agradeço à Enaile e ao Manoel, professores que, todo ano, colocam 40 alunos dentro de um ônibus para conhecer os povos da floresta Amazônica. Foi lá que o interesse em educação cruzou o meu caminho.

Por fim, o maior agradecimento: aos Guardiões da CAP, as crianças do 4º ano que me lembraram que ser criança é coisa séria, e que correndo juntos, vamos mais longe.

“[...] De um eclipse, do tempo, da Amazônia;
Do pôr do sol, das pessoas, de diamantes;
Da floresta, dos rios e cachoeiras;
Da mãe cozinhando, da ponte JK, do Brasil;
Do Lula preso, de dinossauros, de barcos;
Dentro da piscina, de um baiacu, de Deus;
Da família toda, da escola, de uma fênix;
E do fim do mundo.”

Guardiões da CAP

RESUMO

O presente memorial aborda reflexões epistemológicas sobre práticas educomunicativas no projeto Oficina -amorosa- de Fotografia Analógica, realizada no 1º semestre de 2019 com crianças do 4º ano do ensino fundamental público da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá- DF. Os dados coletados são provenientes do diário de campo da pesquisadora, de observação ativo-participativa, de vídeos produzidos durante os encontros e leitura de bibliografia latino-americana sobre os temas Educação e Comunicação, em especial Paulo Freire e Mario Kaplún. Por fim, o material imagético produzido pelas crianças durante os exercícios e brincadeiras propostos pela Oficina culminou no fotolivro “Pé de Maracujá – narrativas analógicas da infância”.

Palavras-chave: Educomunicação, fotografia analógica, diálogo, crianças, práxis.

ABSTRACT

This memorial presents epistemological reflections on educommunicational practices applied to the project *-Loving- Analog Photography Workshop*. The workshop took place in the 1st semester of 2019 with 4th grade students from Comunidade de Aprendizagem do Paranoá- DF (Paranoá's Learning Community). The data was collected by the author on her field journal, through active and participative observation, through the videos produced of and by the students during the meetings and also through the reading of Latin-American studies on Education and Communication, focusing on Paulo Freire's and Mario Kaplún's work. Finally, the pictures taken by the kids during the activities of the workshop resulted in a photobook “Pé de Maracujá - analog narratives of childhood”.

Key words: educommunication, analog photography, dialogue, childhood, praxis

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Cronograma de atividades

Figuras 1, 2 e 3– As crianças observando as imagens invertidas pela câmara escura.

Figura 4 - Imagem invertida formada pela câmara escura.

Figuras 5, 6, 7 e 8 – Fotos realizadas na atividade “Gincana Fotográfica”

Figura 9 – Montagem com os retratos tirados durante a atividade “Meu fotógrafo Secreto”

Figuras 10, 11, 12 e 13 - Fotografias tiradas durante a atividade sobre sombra e luz

Figuras 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21- Fotografias tiradas durante a atividade sobre dupla exposição

Figuras 22, 23, 24, 25, 26 e 27 - Fotografias tiradas durante a atividade sobre autorretrato

Figuras 28, 29, 30, 31, 32 e 33 - Fotografias tiradas durante a atividade “e se as histórias não falassem?” pelo grupo do Marcos.

Figuras 34, 35, 36, 37 e 38 - Fotografias tiradas durante a atividade “E se as histórias não falassem?” pelo grupo do Gabriel.

Figuras 39, 40, 41, 42, 43 e 44 - Fotografias tiradas durante a atividade “E se as histórias não falassem?” pelo grupo da Carolina.

Figuras 45, 46, 47 e 48 – Imagens feitas com celular para fins de registro da ida ao Laboratório de revelação da Faculdade de Comunicação- UnB.

Figuras 49, 50, 51 e 52 – Fotografias analógicas produzidas durante à ida da CAP à UnB.

Figura 53 – Fotografia analógica de homem com tornozeleira eletrônica.

Figura 54, 55, 56 e 57- Fotografias analógicas produzidas durante a ida à praça do Paranoá.

SUMÁRIO

I) PRIMEIRA PARTE

1.1 INTRODUÇÃO.....	9
1.2 UM PASSO ATRÁS- TRAJETÓRIA PESSOAL DA AUTORA.....	11
1.3 QUANDO A UNIVERSIDADE VAI À FLORESTA.....	12
1.4 MISTURANDO O ÚTIL AO AGRADÁVEL.....	13

II) SEGUNDA PARTE

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
2.2 JUSTIFICATIVA.....	14
2.3 OBJETIVO GERAL.....	16
2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
2.5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	16
2.6 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.6.1 A EDUCOMUNICAÇÃO: RAÍZES LATINO-AMERICANAS.....	19
2.6.2 FREIRE E KAPLÚN: SEMPRE ATUAIS.....	21
2.6.3 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E A HISTÓRIA DA CAP.....	24
2.6.4 A FOTOGRAFIA COMO SUPORTE DO PROCESSO EDUCOMUNICACIONAL.....	25

III) TERCEIRA PARTE

3.1 OS ENCONTROS.....	25
3.1.1 O QUE É A FOTOGRAFIA? - A EXPERIÊNCIA DA CÂMARA ESCURA.....	26
3.1.2 AS CÂMARAS IMITAM OS NOSSOS OLHOS?.....	29
3.1.3 MEU FOTÓGRAFO SECRETO.....	33
3.1.4 AS SOMBRAS NASCEM DA LUZ.....	35
3.1.5 SOBREPONDO MULTIVERSOS.....	37
3.1.6 EU, EU MESMA(O) E A CAP: O AUTO-RETRATO.....	39
3.1.7 E SE AS HISTÓRIAS NÃO FALASSEM?	41
3.1.8 OFICINA DE REVELAÇÃO- A CAP VAI À UnB.....	46

3.1.9 SE ESSA PRAÇA FOSSE MINHA

IV) QUARTA PARTE

4.1 O PRODUTO.....	51
4.2 PARCERIA PARA A PRODUÇÃO.....	52
4.3 REFERÊNCIAS VISUAIS.....	53
4.4 PALETA DE CORES.....	54

V) ÚLTIMA PARTE

5. CONCLUSÃO.....	55
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
7. APÊNDICES.....	61

1.1 INTRODUÇÃO

A educomunicação, campo de estudo que une as áreas de conhecimento da Comunicação e da Educação, surge no Brasil em 1996, mais precisamente na Universidade de São Paulo (USP). Para o Prof^o Dr. Ismar de Oliveira Santos, pesquisador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) e pioneiro nos estudos sobre o ecossistema edu-comunicacional no Brasil, a educomunicação pode ser definida como:

[...] um conjunto das ações destinadas a: integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação; criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos) e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas. (SOARES, Ismar de Oliveira. Inclusa S/D. “Mas, afinal, o que é educomunicação?”)

Sob a luz da educomunicação, a Oficina - amorosa- de fotografia analógica tem como inspiração -desde a sua concepção, passando pela sua execução e chegando enfim à sua reflexão epistemológica- na educação proposta por Paulo Freire. Este projeto se inscreve no espaço entre a educação que têm sua fonte geradora na ação sobre o mundo, e sendo assim, uma educação libertadora em contraponto à essa educação formal vigente de cunho assistencializador, domesticador e que o faz assim, inibindo a criatividade dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que se insere no espaço da Comunicação enquanto projeto político, contra-hegemônico e emancipatório.

Ela faz contraponto ao contexto político e social brasileiro atual, onde o governo de extrema direita incita discursos impregnados de ignorância ideológica em relação às escolas e às universidades e, como se já não fosse alarmante a situação de sucateamento em que se encontra a educação brasileira, anuncia o corte de gastos e investimentos no Ministério da Educação.

Neste momento, discutir educação é ato revolucionário. Ela por si só se apresenta como a principal ameaça à um governo que se desmantela a partir do pensamento crítico fomentado em salas de aula. Livros tornam-se armas e ativistas como Paulo Freire, o terceiro pensador mais citado do mundo em universidades da área de humanas¹ inimigos do Estado. A quantidade

¹ Levantamento feito por Elliot Green, professor associado da London School of Economics, através do *Google Scholar* – ferramenta de pesquisa acadêmica. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>

alarmante de retrocessos políticos, sociais e econômicos e os diversos âmbitos sociais que eles afetam agrava a capacidade de organização e mobilização política e de agendamento público. Adicionando à esta equação a mídia brasileira como ela é: liderada por monopólios familiares, representante de interesses de pequenos grupos e agente de alienação do povo brasileiro, temos mais uma vez a evidente importância de aproximar o diálogo entre o campo da Educação e o da Comunicação.

A oficina percorre o seu caminho explorando novas e, não tão óbvias, possibilidades possíveis de ensino e aprendizagem com crianças do Ensino Fundamental I do sistema público brasileiro. Nessa experiência, pautada na construção coletiva entre educador-educando, as crianças se apropriam de ferramentas de comunicação (neste caso, a fotografia analógica) para perceber o mundo ao seu redor. Novos significados para os espaços surgem e novas relações de interação com o meio são estabelecidas, tornando as crianças produtores de conteúdo, a partir de uma visão autêntica e subjetiva do “eu” no mundo.

O decorrer da Oficina se deu ao longo do primeiro semestre de 2019, dividida em encontros semanais com duração média de uma hora e meia, sempre em dois grupos de mais ou menos 12 alunos cada. Os Guardiões da Cap (como se auto nomearam) são estudantes do 4º ano do ensino fundamental público, a idade média da turma é de 10 anos e a maioria pertence às classes D e E.

Durante os encontros, as crianças tiveram contato com a fotografia analógica: do universo lúdico sobre representações, imagens, livre expressão; passando pela apresentação e intimidade com uma câmera, até a etapa final de produzir imagens intencionais.

A oficina tem como seu registro oficial o fotolivro “Pé de Maracujá – narrativas analógicas da infância”. O fotolivro é essencialmente visual e serve de memória documental de vivências dentro da escola, a partir da visão autêntica dos seus protagonistas: as crianças.

Muitas crianças aparecem no fotolivro, por isso, tomei o cuidado de enviar uma circular para os responsáveis dessas crianças explicando o projeto, os seus objetivos e solicitando autorização do uso de imagem delas. Com o auxílio da equipe pedagógica da escola, todas as autorizações foram concedidas. Essa etapa é de suma importância para este projeto, não só pelo aspecto jurídico, como também por gerar diálogos importantes com as crianças. Ao falarmos sobre o tema autorização do uso de imagem com elas, uma gama de outras questões pode ser abordada, como por exemplo o assunto consentimento, tão relevante em diversos aspectos. A criança deve tomar a consciência que a sua imagem é um direito seu (nesse caso, do seu responsável).

Os recursos utilizados na oficina foram escassos: uma câmera analógica e eventualmente algumas poucas outras emprestadas por amigos, 16 filmes fotográficos comprados em lojas especializadas e os materiais de papelaria utilizados em aulas específicas.

As páginas que se seguem são resultado de um projeto que se comporta como suporte para que as crianças impregnem o mundo com a sua presença criadora. A fotografia, escolhida aqui como o canal direto entre a criança e o mundo, ao tornar evidente dimensões concretas e históricas de uma dada realidade, transcende o *aqui* como espaço físico e constitui-se em si mesma como espaço histórico. A sua atividade transformada em práxis, digo com isso: a sua atividade como indissociável ao exercício da reflexão, à coloca como fonte de conhecimento crítico e criativo. Existir, em condição humana, é pronunciar o mundo e Freire avisou: “Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” (FREIRE, p. 110). Nas páginas que se seguem, a revolução será amorosa.

1.2 UM PASSO ATRÁS- TRAJETÓRIA PESSOAL DA AUTORA

Desde que escolhi o curso de Comunicação Organizacional me pergunto se teria feito a escolha certa. Afinal, nunca consegui encontrar felicidade ou a tal da realização pessoal nos trabalhos que tive nessa área. A única certeza que eu tinha era que a UnB havia sido o melhor acontecimento da minha vida. Um lugar que me apresentou pessoas diferentes de mim, diferentes entre si, pessoas autênticas, emancipadas e que lutavam pelo simples direito de ser quem são.

Andar pela UnB de olhos atentos é mágico, ou academicamente falando, é antropológico. Os tocadores de pife logo ali perto do Restaurante Universitário, sempre ao meio dia; a rodinha do rap entre o Ceubinho e o Teatro de Arena; as conversas sobre política de pessoas que vêm conversando na direção contrária à sua no minhocão. Os moradores de rua, personagens já conhecidos no campus, que sempre estão filosofando alto sobre coisas como luz, prana, energia quântica, Deus. Os terceirizados que têm sempre muito a falar de um outro lado não tão bonito dessa instituição. Os cartazes sobre quase tudo presos nas paredes. Os grafites que dão vida aos muros. Os pixos que marcam existências. Essa tal “balbúrdia” da Universidade de Brasília sempre me inspirou e meu deu a certeza de que a Universidade é uma mudança de lentes para enxergar o mundo, a sociedade e a nossa relação nisso tudo.

Em específico ao curso que escolhi, a habilitação em Comunicação Organizacional se dá pelo diálogo. Estudamos a Comunicação enquanto ciência do saber, enquanto ferramenta primeira das relações humanas. Planejamos estratégias de Comunicação. Lemos autores como Hannah Arendt, Hobsbawm, Mc Luhan e Margarida Kunsch, entre tantos outros, indicados por

professores que tenho profunda admiração. Agradeço ao Thiago Quiroga por logo no segundo semestre me dar a oportunidade de escrever um trabalho (ainda muito ingênuo) sobre as influências da internet nas tradições indígenas; agradeço à Fernanda Martinelli por nos falar sobre a “banalização do mal”; à Gabriela Freitas por mostrar um olhar atento e político à estética; ao Gustavo Freitas por criar uma ementa que fala de amor, sonhos, vida e trabalho e os pensamentos assentados; por fim, agradeço à Liziane Guazina, minha orientadora no presente trabalho, que me introduziu aos estudos de gênero. Juntas, realizamos um PIBIC no ano de 2016/2017 sobre a violência contra as mulheres dentro do campus Darcy Ribeiro.

Apesar da certeza de que eu gostava do meu curso, por outro lado também havia a certeza de que eu não gostava do mercado de trabalho dessa área. Alternei entre estágios do sistema público e as agências de publicidade. Em ambos, não sentia que estava no lugar aonde eu queria estar. Foi quando, já no final do curso, comecei a repensar minha escolha.

1.3 QUANDO A UNIVERSIDADE VAI À FLORESTA

Foi quando, em março de 2018, me matriculei em duas disciplinas “Cultura e Identidade das Américas” e “Tópicos Especiais da Amazônia”. Sobre “Cultura e Identidade das Américas”: aquelas aulas me chamaram muita atenção. Era a primeira vez, que me apresentavam a fundo o processo de colonização dessa parte do mundo e o quanto é necessário com que nos identifiquemos parte disso. Foi lá que tive a oportunidade de conhecer a situação de empregadas domésticas peruanas em Brasília, vale dizer que as empregadas domésticas são a maior classe operária deste país. Completei essa matéria, com a certeza de qualquer questão estudada daqui para frente, eu levaria em conta o viés América Latina. Ele é transversal às questões de gênero, ao capital, à raça, à divisão social do trabalho e tantas outras.

A segunda matéria “Tópicos Especiais da Amazônia” foi responsável por me fazer entender o caminho que eu queria seguir na profissão que eu escolhi. Isso não é pouca coisa. No final de 2018, fui até a Amazônia, eu e mais 42 pessoas: 40 alunos e 2 professores: Enaile e Manoel. Um casal de professores do curso de Agronomia que se aventuram, todo ano, levando a Universidade de Brasília para a floresta Amazônica. Saímos daqui pensando que a experiência era sobre floresta, sobre mato, sobre preservação. Em pouco tempo, sabíamos que era sobre gente, sobre os povos, sobre cultura, sobre as famílias que mantêm a floresta de pé.

Em todas as comunidades que visitamos, seja no Movimento sem Terra, seja nas terras dos quilombolas ou do povo Karo Arara, me pegava no meio das crianças. Sempre nos espaços de ensino das comunidades. Realmente interessada e curiosa sobre os diferentes processos de aprendizagem e da relação dessas escolas com as suas culturas. Voltei de lá, achando as luzes

da cidade muito fortes, estranhando a falta de sorrisos nas ruas, as comidas que são desembaladas extremamente artificiais e com a certeza do que queria para a vida: trabalhar com educação e, especialmente, educação infantil.

1.4 MISTURANDO O ÚTIL AO AGRADÁVEL

Quando retornei à Brasília com essa certeza, ela ao mesmo tempo acalentava o meu coração, mas provocava turbilhão nos meus pensamentos. Agora que eu entendi que quero trabalhar com crianças, devo largar o curso de Comunicação Organizacional e começar o de Pedagogia? Os seis longos anos que passei aqui não serviram de nada? Foi quando resolvi fazer a coisa mais simples do mundo moderno: escrever no *Google* as palavras educação e comunicação.

Os primeiros resultados já me fizeram abrir um sorriso sincero. A Educomunicação estava ali na minha frente, me sendo apresentada de uma forma quase tosca. Por que eu nunca ouvi falar sobre isso durante todo o curso? Li, li e li mais um pouco. Um campo que unia a minha formação com o que eu amava. Uni o útil ao agradável. Era bom demais para ser verdade. Foi quando pensei que tinha nas mãos a oportunidade perfeita para mergulhar nesse universo temático: o meu trabalho de conclusão do curso. Então, pesquisei as escolas do entorno de Brasília, mais especificamente do ensino público infantil e fundamental e me deparei com a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP). Me apaixonei pela pedagogia freireana da instituição e comecei a leitura que mudaria a minha vida: Pedagogia do Oprimido. Foi a partir desse livro que entendi por onde começar.

Liguei para a CAP, naquele momento senti no meu corpo uma mistura: um pouco de mim era “cara de pau”, outra parte era a confiança de que eu poderia contribuir com aquele espaço, com afeto e os conhecimentos em Comunicação que tanto dou valor. Por isso, escolhi a fotografia como suporte deste projeto. Desde que ela entrou na minha vida, é uma paixão despretensiosa e valorizo muito por ser uma parte de mim que não possui grandes vaidades. Encaro a fotografia como um modo de terapia, ela me ajuda a me expressar, ela serve como uma ponte firme entre mim e as pessoas que fotografo, além de ser minha memória.

Quem atendeu a ligação foi a Renata, diretora da escola. Solícita e atenta ao que eu falava, me convidou para apresentar o projeto na semana pedagógica da CAP. Assim foi feito. Apresentei e as professoras gostaram muito. Nesse momento, me surpreendi com a confiança que aquela equipe, formada em sua maioria por mulheres, depositaram no meu trabalho. Dedico este trabalho a elas, todas as professoras do sistema público da educação brasileira. Nesses tempos sombrios, vocês são força e ternura.

II) SEGUNDA PARTE

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Desde a fase de planejamento deste projeto, minhas curiosidades permearam o campo abstrato que contém as ideias espontâneas que viriam surgir a partir da dialogicidade com as crianças. Em certo momento, já no decorrer da oficina, compreendi que essas ideias espontâneas e, na maioria das vezes, apresentadas como sutilezas, pouco tem a ver com o mundo abstrato. Na verdade, elas fazem referência ao nível de percepção desses sujeitos à uma dada realidade e a sua visão de mundo.

Sendo a fotografia registro imagético histórico e social e, aplicando o universo conceitual freireano: fotografias sendo os “temas-geradores” destas crianças, conjunto temático de visões de mundo das mais gerais até as mais particulares (p.121), tornam-se potenciais canais de investigação não só da objetividade em que estas crianças estão, mas da consciência que tenham desta objetividade. Aqui a fotografia é a *linguagem* que liga o *pensamento* dessas crianças à realidade mediatizadora, “[...] do mundo *em* que e *com* que estão.” (FREIRE, p. 119)

Logo, o que se pretende com esta investigação é responder à questão: a partir da fotografia como suporte, quais os *pensamentos-linguagens* construídos pelas crianças durante o Projeto “Oficina- amorosa- analógica”?

2.2 JUSTIFICATIVA

Desde que voltei o meu olhar para a educação, especificamente para a educação infantil, penso, reflito e digiro sobre, pergunto curiosamente aos mais experientes da área e busco pretensiosamente em livros: quais são as intersecções concretas entre o campo da Comunicação e o campo da Educação? Como a Comunicação pode se inserir no campo da Educação? Quais são as contribuições da Comunicação para a Educação? E vice-versa?

Essas perguntas são necessárias, pois se encontro as respostas, encontro o propósito da Comunicação que tanto acredito: a comunicação enquanto projeto político, contra-hegemônico, emancipatório e afetivo.

Lidar com 28 crianças e 1 câmera analógica me parece terreno fértil para, empiricamente, experimentar um caminho que me auxiliará como comunicóloga a fomentar a comunicação-educação como um campo do saber.

A educomunicação vem construindo seu espaço tanto acadêmico quanto no mercado de trabalho, mas ainda há muito a ser feito. Obviamente, a produção teórica é relevante; Paulo Freire registra que não há revolução sem teoria da revolução (FREIRE, p. 110), porém a efetiva e concreta implementação de processos educacionais em espaços de ensino é deslocar a comunicação da posição de instrumento midiático e meramente tecnológico para a posição de componente pedagógico, fator fundamental e primeiro para uma educação libertadora.

Além das evidentes contribuições no intercâmbio entre a Comunicação e a Educação, há um ponto que atenua a importância deste projeto: o cenário político atual brasileiro. Corte de investimentos na educação e de bolsas de iniciação científica, aumento da desigualdade social, movimento de dificuldade do acesso às Universidades Públicas e o constante ataque ao pensamento de autores como Paulo Freire são alguns entre tantos acontecimentos que marcam este governo autoritário de extrema direita. Nesse momento, empoderar as novas gerações com ferramentas como o diálogo e o senso crítico para os meios de comunicação é arma poderosa no combate às opressões, para que governos assim não voltem ao poder. Combate este que se dará pelo afeto, pela potência criadora de transformar o mundo ao seu redor e pela capacidade de organização de ideias, ideologias e de pessoas. Juntas e transformando realidades.

Este projeto se inscreve como ação de micropolítica, da práxis, da ação afirmativa a partir de suas próprias demandas e, principalmente, da compreensão de que a nossa existência e os espaços que ocupamos são políticos.

2.3 OBJETIVO GERAL

Apresentar a fotografia, numa perspectiva criativa e participativa, como linguagem para a produção de pensamentos e expressão de sentimentos por meio do fotolivro “Pé de maracujá – narrativas analógicas da infância”, fruto do projeto “Oficina - amorosa- analógica” feito *com* as crianças do 4º ano da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá- DF.

2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Empreender a revisão bibliográfica acerca dos temas abordados na pesquisa.
- Ampliar a capacidade de expressão das crianças envolvidas no projeto.
- Fomentar a discussão dos saberes da Comunicação e da Educação como um campo educ comunicativo.
- Valorizar a criança como produtora de conteúdo.
- Apresentar um novo e alternativo processo de aprendizagem.
- Introduzir a ideia da Arte como acessível à todas as pessoas, independente da idade ou classe social.

2.5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa experimental e os dados coletados provém da participação de observação participativa (período do mês de fevereiro), diário de campo da pesquisadora, de entrevista em profundidade com a professora da turma que participou da oficina, de alguns vídeos das crianças realizando as atividades propostas e de leitura bibliográfica do conjunto de teorias e autores latino-americanos que se debruçaram sobre o tema.

Aqui se faz necessário adentrar nos diários de campo, os registros descritivos os quais Paulo Freire faz referência como “ensaio descodificador”². Eles foram produzidos ao final de cada encontro e tinham o objetivo de descrever os códigos observados para assim, tentar descodificá-los. Freire discorre sobre sua função: “Vão registrando as expressões do povo; sua

² “cuja tarefa é registrar reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores” (p. 157)

linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento” (FREIRE, p.146). Observei que os tais códigos apresentam uma contradição: são simples em sua complexidade ao passo que possibilitam análises plurais em sua descodificação.

Como categoria de análise, não poderia deixar de escolher a análise não só imagética do material fotográfico produzido pelas crianças como também, o pensamento/ argumento produzidos por eles em relação à: I- as fotografias de autoria própria; II- as fotografias produzidas pelos demais colegas; e III- a percepção do campo de conhecimento da Arte como agente de cultura.

Num total de dez encontros mesclando atividades lúdicas às atividades didáticas, busquei estimular processos alternativos de expressão dos sentimentos e pensamento, integrando, sendo que possível, conhecimentos dos campos do saber como a física e o conjunto de técnicas fotográficas. Trabalhamos os seguintes conceitos e fenômenos: o que é fotografia, o princípio da luz, obturador e o diafragma, luz e sombra, a perspectiva e as cores e o conceito de cultura e arte. Dentro da atmosfera lúdica, exploramos: a brincadeira do amigo oculto fotográfico, gincana fotográfica, o autorretrato como observação do Eu, a contação de histórias por meio de sequências de imagens, a dupla-exposição como sobreposição de universos, e etc.

Finalmente, o resultado imagético pode ser compilado por meio do fotolivro “Pé de Maracujá – narrativas analógicas da infância”. Todas as fotografias foram realizadas durante as oficinas e a curadoria das fotografias que entraram no fotolivro foi realizada junto com as crianças, tendo o diálogo com ferramenta principal.

Para a escrita deste memorial, além da leitura de bibliografia latino-americana, realizei uma entrevista em profundidade com a professora da turma que apliquei o projeto educacional. Visto que minha aproximação com o campo da educação se deu recentemente, não teria método mais eficaz do que este, pela sua humanização e dialogicidade. Nesta entrevista foram explanados os temas: educação brasileira (histórico x panorama atual), comunidades de aprendizagem e as percepções dela, enquanto pedagoga sobre este projeto.

Um diferencial que adotei como metodologia de trabalho foi o meu próprio conhecimento em relação aos temas de cada aula. Decidi que aprenderia o que não sabia com pessoas próximas. Deixei de lado tutoriais e vídeos do *Youtube* para dar espaço aos encontros com amigos que tivessem os conhecimentos que eu precisaria durante as aulas. Percebi que todo processo de educação é um processo de autoeducação, e quanto mais humanizado mais efetivo. Segue, na página seguinte, o cronograma de atividades.

Quadro 1- Cronograma de atividades

	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho
Seleção e análise bibliográfica	x						
Elaboração e planejamento das aulas da oficina		x					
Observação ativa-participativa na CAP		x					
Entrevista em profundidade						x	
Estudo de referência visual						x	
Pré-produção do fotolivro						x	
Produção do produto					x	x	
Finalização da memória						x	
Impressão						x	
Apresentação							x

2.6 REFERENCIAL TEÓRICO

2.6.1 A EDUCOMUNICAÇÃO: RAÍZES LATINO-AMERICANAS

A consolidação das novas tecnologias comunicacionais, deu à Comunicação um papel central nas relações humanas, reestruturando a ordem social, política, econômica e cultural. Observar e participar desse fenômeno de forma cartesiana se faz limitador. É preciso ir além para perceber pontes existentes entre diferentes áreas que regem uma sociedade. Este trabalho propõe-se a discutir uma dessas interseccionalidades. Na Era do Conhecimento, onde os meios de comunicação caracterizam-se como instituição educadora, é necessário discutirmos educação a partir da perspectiva da comunicação. A esta interseccionalidade, damos o nome de Educomunicação.

A educomunicação teve como um de seus principais precursores o argentino Mario Kaplún (1923-1998), discípulo de Paulo Freire (1921-1997). Ele a definiu como a interface entre os campos do saber da Comunicação e da Educação como ciências indissociáveis (KAPLÚN, apud COELHO, 2009, p.11). Compara o modelo de comunicação massiva vigente ao modelo de educação “bancária” de Paulo Freire, onde o educador é um depositário de conteúdo; conteúdo este que não se relaciona com a realidade dos educandos, enquanto estes passam a ser depósitos desse conteúdo mecanicista e focado na sonoridade das palavras (FREIRE, 1970). Não há reflexão crítica sobre este conteúdo e nem tampouco relacionalidade entre os homens e o mundo.

Esta área tem sua tradição latino-americana marcada pela Comunicação Popular. Segundo Dornelles (2007), este termo surgiu no final da década de 60 com grupos que tinham o pensamento alinhado à esquerda e defendiam pautas populares. Neste momento, o Brasil vivia o período da ditadura militar. A comunicação social passava por censuras e os meios de comunicação de massa tinham sua liberdade de expressão restringida. Em resposta a este contexto, surge a Comunicação Popular, um processo de mobilização das classes mais desfavorecidas saindo da condição de agente passivo do fluxo de conteúdo para a condição de sujeito ativo. As diversas definições que este termo foi adquirindo na produção acadêmica possuem as mesmas premissas: uma comunicação horizontal, dialógica e que descentraliza o monopólio do fluxo comunicacional.

Neste contexto de embates sociais e luta pela democratização surge a Educomunicação como alternativa aos modelos vigentes e opressores. Atualmente, ela vem se consolidando como campo do saber. Apesar da Educomunicação dentro das universidades públicas, especialmente nos cursos de Comunicação e Educação, serem metodologia de ensino e inerente

ao processo educativo, sua atuação no mercado de trabalho ainda é pouco difundida como carreira profissional.

Segundo o Prof. Drº Ismar de Oliveira, expoente da educomunicação no território brasileiro, atualmente, a educomunicação é compreendida em sete frentes de atuação:

1ª. A “Educação para a comunicação” (a mais antiga, identificada com programas formativos denominados como *Leitura Crítica da Comunicação*, no Brasil; *Media Education*, na Europa e *Educación en médios*, na Ibero-América Latina); 2ª. A “Mediação Tecnológica na Educação”; 3ª. A “Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos” e 4ª. A “Reflexão Epistemológica sobre o Agir Educomunicativo” [...] Foi naquele espaço que nasceu o reconhecimento de que os sujeitos sociais podem se expressar, igual ou predominantemente, por processos e produções inerentes às diferentes manifestações das Artes (5ª. Área) [...] Posteriormente, agregou-se uma 6ª área: a “Pedagogia da Comunicação”, voltada para o agir comunicacional dialógico e participativo, no espaço da didática e das práticas de ensino [...] Finalmente, acolheu-se a área da “Produção Midiática”, implementada na no âmbito de atuação dos meios de comunicação (7ª. Área).
(Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para diálogo intercultural, nome, p.15)

Um projeto de educomunicação pode abarcar mais de uma dessas áreas. Este projeto enquadra-se na definição da 7ª área: produção midiática, contudo não deixa de abarcar questões relacionadas à 4ª e 5ª área. Fundamenta-se exclusivamente em pensadores latino-americanos. Fato este que se justifica pela proximidade cultural dos pesquisadores com o objeto de estudo. Não há a intenção da exclusão total das contribuições do pensamento e do modelo europeu de educação, mas sim uma tentativa de produzir um pensamento não colonizado onde o campo do agir e das ações afirmativas reflitam pautas reais das comunidades educandas, pensadas por si e para si. O campo estruturado da Educomunicação por si só, segue uma tradição latino-americana. Tem como seus grandes expoentes, nomes como Mário Kaplún, Paulo Freire e Ismar de Oliveira, entre tantos outros.

Esta área que promove as interfaces entre os campos da Comunicação e da Educação vem se consolidando nos espaços de ensino. Porém, como prática de educação formal, ainda se restringe às escolas privadas. É importante diferenciar os conceitos de I. educação formal, II. educação informal e III. educação não formal. A educação formal é aquela oferecida institucionalmente pelo espaço de ensino, está contida no Plano Pedagógico. A educação informal é todo conhecimento formado a partir de interações sociais, seja no trabalho, na família, com amigos ou nos meios de comunicação. Já a educação não formal compreende atividades de curta duração (por exemplo: cursos, oficinas, palestras, etc.) e diz respeito ao conhecimento transmitido por universidades, organizações não governamentais e até pessoas físicas que detenham algum saber específico vinculadas à alguma instituição.

Percebemos que as escolas privadas, vulgarmente chamadas “escolas de conhecimento para rico”³, estão se inclinando cada vez mais para uma linha construtivista, enquanto as escolas públicas funcionam como “espaços de acolhimento social”. Em relação a estes dois termos, a professora Natália, durante a nossa entrevista em profundidade, discorre:

[...] eu também adicionaria, além do acolhimento social, a preparação de mão obra da base da pirâmide do sistema capitalista do nosso país. Uma mão de obra desqualificada, porque ela precisa ser desqualificada para fazer os trabalhos desvalorizados nessa divisão social do trabalho.
(Natália de Oliveira)

Essas diferenças entre o sistema educacional público e o privado agravam as desigualdades sociais e mantêm as relações de opressão. Nas escolas públicas, as práticas educacionais ainda se apresentam como educação não formal. Em sua maioria, os projetos educacionais são implementados por pesquisadores da área para o fim da produção acadêmica. Como é o caso deste presente projeto.

2.6.2 FREIRE E KAPLÚN: SEMPRE ATUAIS

Uma das grandes premissas para a saúde dos espaços educacionais é o diálogo. Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire já ensaiava o esboço das intersecções entre os dois campos quando discorreu sobre o diálogo. Conceituou como “[...] o encontro dos homens para *ser mais*”⁴ (FREIRE, p.114). Alertou ainda que o diálogo verdadeiro e não apenas “burocrático e fastidioso” (FREIRE, p.114), implica o pensar crítico. Essa sentença se retroalimenta, pois, o diálogo também é capaz de gerá-lo. Sem o diálogo não há comunicação, e por sua vez, sem comunicação não há educação realmente libertadora (FREIRE, p.115). A ação educacional promove o exercício da prática dialógica por meio da natureza participativa de seus processos e ao fornecer novas e múltiplas linguagens de expressão.

A práxis, condição inerente à 7ª área: produção midiática, é ferramenta política. A partir da sua autenticidade, temos a capacidade de modificar o mundo ao redor. A práxis autêntica é aquela que promove a ação e a reflexão. Não há uma sem a outra, e sendo assim, é impossível

³ Ver *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres* <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>

⁴ Ver *Pedagogia do Oprimido*. Paulo Freire explica que “*ser mais*” é o mesmo que “A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’ [...]”. Define ainda como: “ontológica e histórica vocação do homem”.

transformar a realidade concreta apenas na realidade imaginária. Freire cita a relação dialética subjetividade-objetividade:

Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é o reconhecimento verdadeiro.
(Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, p. 53)

A educomunicação dentro dos espaços de ensino promovem a práxis autêntica; a de uma educação comunitária que não se presta somente a educar criticamente os jovens, mas também ingressar esses sujeitos como produtores de conteúdo, emissores de mensagens e difusores da cultura. Aqui, digo a palavra “comunitária” não em seu sentido construído pelo senso comum, como algo marginalizado pertencente à grupos de classes inferiores. Comunitária como adjetivo para designar a natureza de ações pensadas em coletivo por si e para si.

Outra contribuição importante da produção de Paulo Freire, quando o autor já falava sobre educomunicação sem assim a nomear, é a superação da contradição entre educador-educandos. Assim como a superação do modelo comunicacional de transmissão de informação de A para B, o modelo educacional da transmissão de conhecimentos não se faz de A para B, “mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, p.116). O caminho percorrido já não é mais retilíneo, mas entendido como rede, em sua complexidade de possibilidades. Na obra “*Una pedagogía de la comunicación- el comunicador popular*” de Mario Kaplún encontramos em outros moldes essa comunicação de A para B.

O autor referencia Juan Díaz Bordenave (1926-2012)⁵, comunicador paraguaio com grande contribuição para os estudos comparativos entre a educação e a comunicação. Divide a sociedade em três grupos de sistemas educacionais com diferentes ênfases: educação com ênfase no conteúdo, com ênfase nos efeitos e com ênfase no processo. Os dois primeiros são chamados de modelos exógenos e o terceiro de modelo endógeno. Kaplún explica:

Llamamos a los dos primeros modelos exógenos porque están planteados desde fuera del destinatario, externos a él: el educando es visto como objeto de la educación; en tanto el modelo endógeno parte del destinatario: el educando es el sujeto de la educación.
(Una Pedagogía de la comunicación- el comunicador popular, KAPLÚN. p.16)

À cada um desses três tipos de educação se desprende um modelo específico de comunicação. A educação com ênfase no conteúdo, de origem europeia, corresponde à

⁵ Intelectual nascido no Paraguai considerado um dos precursores da Comunicação na América Latina e um dos fundadores do pensamento educomunicativo.

educação tradicional, vertical e autoritária. O foco está na transmissão de conteúdos daqueles que “sabem” para os que “não sabem”. Muito utilizada nas relações estabelecidas entre professores (ou comunicador) e alunos e entre a elite intelectual com as massas populares. Kaplún afirma que assim como há a “educação bancária”, em que o conhecimento é transmitido unidirecionalmente por um receptor até o seu destinatário, sem o relacionar com o mundo, há também a “comunicação bancária” (KAPLÚN, p.22).

Já na educação com ênfase nos efeitos, é preciso ter cuidado. Kaplún nos mostra que este tipo de educação, nascida nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial para fins militares, se apresenta embalado por uma aparência libertadora.

— cuestiona el modelo tradicional; surgió como una reacción contra él, como una respuesta más actual, más «moderna»; — da mucha importancia a la motivación; — rechaza el modelo libresco, los programas amplios; — plantea una comunicación con retroalimentación por parte del destinatario; — postula como objetivo el «cambio de actitudes»; — es un método activo: propone acciones; — se preocupa mucho de evaluar el resultado de las mismas.

(Una Pedagogía de la comunicación- el comunicador popular, KAPLÚN. p.28)

Essa bidirecionalidade aparente neste tipo de educação não é autêntica. Intenciona moldar os pensamentos, comportamentos e ações dos receptores de acordo com interesses de grupos específicos. Nela, há o detrimento da reflexão crítica e o culto à produtividade. À essa educação com ênfase nos efeitos, Kaplún comparou com uma “*educación manipuladora*” (KAPLÚN, p.29).

Por último, o modelo endógeno de educação que é o nosso foco, o qual dá origem ao campo da educomunicação: a educação com ênfase no processo. Essa educação, de origem latino-americana, conhecida em Paulo Freire como “educação libertadora” é instrumento de democracia e de transformação social. Assume a educação como um processo constante, um processo de práxis e presume a superação do educador como detentor do conhecimento e o educando como depósito de conteúdo. Em Pedagogia do Oprimido, encontramos a definição: “[...] desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, p. 96).

Não é de hoje que essa educação processual, que tem sua base no diálogo, no pensar crítico, nas ações da esfera da micropolítica e, sobretudo, no afeto assumam o caráter de subversivas. As estruturas da sociedade brasileira mantêm um longo histórico de opressão aos que dependem do sistema público. Mas o atual contexto político brasileiro, de escolas públicas sofrendo compulsória militarização e constantes ataques ideológicos representados por projetos políticos como o “Escola sem Partido” agrava essa relação opressor-oprimido. A educação

freiriana passa a ser, não só subversiva, mas ameaçadora às estruturas que sustentam este governo. Não é à toa que vem sofrendo tantos ataques.

2.6.3 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E A HISTÓRIA DA CAP

A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) surgiu na CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação) de 2013 e abriu as suas portas cinco anos depois, em março de 2018 no lugar do antigo Bela Vista Hall, casa de festas noturna da região. A arquitetura da CAP chama atenção de qualquer olhar mais atento. Um palco no centro do espaço, uma pista de dança larga logo à frente, alguns balcões com pia; possivelmente os bares da antiga boate. Hoje, no palco há uma pipa gigante, a pista de dança é o lugar que os alunos se reúnem para irem para os ônibus e os antigos bares são espaços de salas de aula. O espaço é bem interessante, mas segundo a professora Natália de Oliveira têm algumas desvantagens, como a péssima acústica que é feita para uma casa de festas e não para uma escola, a localização afastada da comunidade do Paranoá, o que dificulta bastante a principal característica de uma comunidade de aprendizagem. Mas, afinal, o que são comunidades de aprendizagem?

Comunidades de aprendizagem não são espaços físicos, mas sim pessoas que se unem em torno do desenvolvimento de conhecimento, e em sua essência é a educação em diálogo com o território. Se diferencia de uma escola tradicional, principalmente na forma da construção do conhecimento. Enquanto a escola tradicional lida com o conhecimento como se ele já estivesse finalizado, as comunidades de aprendizagem encaram o conhecimento como algo construído junto, o educando é parte importante desse processo de construção.

Hoje, a CAP possui 500 crianças de Ensino Fundamental I matriculadas e trabalha com 3 currículos: o objetivo (aborda o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e que estão previstos pela Base Nacional Comum Curricular); o subjetivo (leva em consideração os interesses individuais das crianças); e por fim, o currículo de comunidade (como o conhecimento construído em conjunto com as crianças pode impactar na comunidade onde está inserido). Além do número de crianças ser maior do que os recursos materiais e humanos da CAP suportam, ela também enfrenta outros desafios como os anseios das famílias, que nunca tinham tido contato com essa forma alternativa de aprendizagem, e é importante lembrar que no sistema público, os pais não escolhem em qual escola querem colocar os seus filhos. Outro grande desafio, são os processos burocráticos aos quais a CAP é submetida: diante da Secretária de Educação, são tratadas como escolas classe, e por isso, devem preencher avaliações que não correspondem ao seu próprio tipo de avaliar.

2.6.3 A FOTOGRAFIA COMO SUPORTE PARA O PROCESSO EDUCOMUNICACIONAL

A escolha de fotografia analógica neste projeto se justifica por dois motivos: I- a fotografia é objeto de paixão da autora. Antes da oficina, o conjunto de técnicas fotográficas não se apresentava como um ponto de interesse. Foi a vontade de realizar este projeto que trouxe a procura por desvendar este universo técnico; e II- a fotografia é um excelente canal para desvendar os *pensamentos-linguagem* das crianças. São registro histórico de uma dada realidade e um determinado tempo.

O fato de a fotografia ser em película (analógica) faz com que a criança entenda o processo por inteiro do ato de fotografar. Fotografar vira um processo mais consciente, pois é preciso perceber o ambiente ao redor. Há a constante relação das crianças com o mundo midiático. Em Pedagogia do Oprimido, encontramos esta passagem que dialoga com estes dois motivos apresentados: “Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-ad-mira’ a “ad-miração que antes fez, na “admiração” que fazem os educandos.” (FREIRE, p. 97). Aqui fica evidente, tanto o motivo I em que a fotografia é o objeto de ad-miração da educadora, quanto o motivo II: é mais do que sobre fotografia, é sobre o processo comunicativo.

III) TERCEIRA PARTE

3.1 OS ENCONTROS

O planejamento das aulas foi realizado previamente, mas é necessário dizer que o conteúdo programático sofreu modificações ao longo do processo de execução. Tendo como fundamento a educação freireana, não faria sentido se assim não o fosse. Para o educador dialógico, o conteúdo programático

não é uma doação ou uma imposição- um conjunto de informes a ser depositado nos educandos-, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1977, p.116)

A intenção é que as aulas se apresentassem como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados. No texto que segue abaixo, estão os relatos de como se deram as aulas e abaixo de cada relato estão alguns registros fotográficos que julgo ilustrarem bem a proposta e objetivo de cada encontro.

3.1.1 O QUE É A FOTOGRAFIA? - A EXPERIÊNCIA DA CÂMARA ESCURA

O primeiro encontro da Oficina -amorosa- de Fotografia foi dividido em três momentos. O primeiro momento foi dedicado a explicar para as crianças o que é o projeto e o que vamos fazer juntos ao longo da oficina de fotografia analógica. Expliquei que vamos trabalhar formas de se relacionar com o mundo a nossa volta, tendo como suporte para isso a fotografia. Aqui não existe certo ou errado nem tampouco bonito ou feio. O que existe é como eu percebo os espaços, a paisagem e o Outro e como eu transformo isso tudo em imagem. O principal objetivo é trabalhar a alteridade como dispositivo criativo. Trata-se da relação criança-mundo já explanada anteriormente.

A possibilidade de o material produzido transformar-se em um livro de fotos ao final desse trabalho foi colocada às crianças para que elas respondessem se tinham vontade ou não. A resposta foi eufórica por parte de alguns e todos concordaram que sim.

Para encerrar esse momento inicial de exposição e combinados, e de fato iniciar a oficina, fizemos uma brincadeira: em roda, todos juntos, fizemos uma posição de equilíbrio e depois fechamos os olhos. O intuito dessa brincadeira, como uma espécie de rito, é fazer com que as crianças, ao prestarem atenção na sua respiração, se acalmem das atividades anteriores e se concentrem mais no momento da oficina.

Iniciado os trabalhos a partir da brincadeira, sentamos em roda e comecei a fazer indagações. “O que é fotografia?” foi a minha primeira pergunta. Três crianças levantaram a mão. A 1ª respondeu: “é fotografar com câmera”, a 2ª: “é foto, ué” e a 3ª resposta me chamou atenção “é foto com ciência”. Segui perguntando se eles tinham vontade de fotografar. Quase todos os alunos responderam que sim e uma criança falou que odiava fotografia. Perguntei para essa criança se na casa dela havia alguma fotografia que ela gostava. Ela me respondeu que no quarto dela tem um porta-retrato que ela gosta muito com uma foto dela com a mãe. Todas as outras crianças quiseram responder essa pergunta e assim foi feito. A próxima pergunta “qual foto você gostaria de tirar?” causou alvoroço e as respostas mais variadas surgiram: de um eclipse, do tempo, da Amazônia, fotos aquáticas, do pôr do sol, das pessoas, de diamantes, da floresta, dos rios e cachoeiras, da mãe cozinhando, da ponte JK, do Brasil, do Lula preso, de dinossauros, de barcos, dentro da piscina, de um baiacu, de Deus, uma selfie com um tubarão,

da família toda, da escola, de uma fênix e do fim do mundo. Considero essas respostas de extremo valor para o processo de criação e reflexão dessa oficina. Acessar o lado espontâneo das crianças em relação a realidades imagéticas é trazer à tona o potencial criativo que as crianças carregam naturalmente. A partir dessa esfera abstrata, começamos a caminhar para uma camada mais concreta. Quando uma criança fala que quer tirar uma foto da mãe cozinhando, provavelmente a próxima vez que ela se deparar com essa cena, vai pensar na fotografia que poderia sair dali. Noções de composição, de pensar o mundo imageticamente começam a surgir de processos espontâneos. E esse é um dos objetivos centrais dessa oficina: pensar a vida em imagens.

Prossegui com as perguntas: “como a gente consegue tirar uma foto?” e as respostas foram uma só “com uma câmera”. Questionei: “mas será que existem outros jeitos?”. Todos me olharam em silêncio. Aproveitei para trazer o próximo momento da aula, o tal outro jeito de tirar uma foto: a câmara escura.

Neste encontro, o objetivo era explorar o conceito da propagação retilínea da luz por meio da experiência da Câmara Escura. Considerada a base da invenção da fotografia no início do século XIX, a câmara escura nada mais é do que uma caixa escura com um orifício em um dos lados onde entram os raios luminosos que formam a imagem invertida no anteparo oposto dentro da câmara. O segundo momento serviu para explorar as possibilidades imagéticas com a câmara escura. Fomos para o espaço do parque da escola e as crianças criaram imagens de elementos variados. Foram feitos retratos, fotos de outra turma realizando uma atividade em roda, das plantas, dos merendeiros e da professora Natália. Com o foco manual, as crianças puderam observar a imagem ganhando nitidez à medida que mexiam na caixa. Aguardei que eles fizessem a indagação do porquê a imagem estava de cabeça para baixo e juntos, começamos a levantar hipóteses.

Esse foi o gancho para o terceiro e último momento desse encontro. Em roda, expliquei que a luz só gosta de viajar em linha reta, ela nunca faz curvas como as ondas do mar. Pedi para que uma criança levantasse e demonstrei a partir dela, o caminho que um raio de luz faria saindo da ponta da sua cabeça e outro saindo da planta do seu pé. Eles viajam sempre em linha reta. Sendo assim, o raio que saiu da ponta da cabeça da criança atinge a parte de baixo do anteparo dentro da câmara escura e o raio vindo dos pés atinge a parte de cima do mesmo anteparo. Por isso a imagem formada fica invertida. Esse é o princípio da fotografia e os nossos olhos funcionam de maneira similar. As crianças ficaram impressionadas e acredito que assimilaram muito bem o conteúdo.

Esse primeiro encontro trouxe muitas reflexões sobre o desafio de trabalhar com crianças. Percebi que algumas não iriam se interessar pela fotografia. Como fazer essas crianças

se interessarem? Até que ponto eu teria que estimular a vontade de fotografar? Quais são os limites entre esse incentivo e o respeito às vontades individuais de cada criança? Essas questões que já se faziam presentes nessa jornada foram parte importante do meu processo de autoeducação. Inclusive, esse primeiro encontro reforçou a ideia que eu já carregava comigo de que todo processo de educação é também um processo de auto-educação. O decorrer do projeto não poderia ser algo rígido e engessado, ele precisaria ser adaptável. Só assim, se faz parte de uma educação libertadora, que entende o homem como algo que não pode ser descolado da sua realidade.



Figura 1 e 2. As crianças observando a imagem invertida da câmara escura. Foto feita por celular.



Figura 3 e 4. As crianças observando a imagem invertida da câmara escura e a imagem formada pela câmara escura. Imagens feita por celular.

3.1.2 AS CÂMERAS ANALÓGICAS IMITAM OS NOSSOS OLHOS? – A GINCANA FOTOGRÁFICA.

O segundo encontro da oficina -amorosa- de fotografia analógica foi bem desafiador. No planejamento, era o dia onde havia mais conteúdo a transmitir. Prender a atenção das crianças é algo realmente difícil, ainda mais com um conteúdo de física tão inédito para eles. Até a disposição dos elementos neste encontro transformaram nosso encontro mais parecido com uma sala de aula tradicional. Só que a sala era um palco com uma pipa gigante pendurada na parede; as cadeiras eram pufes coloridos; e as crianças não estavam sentadas e nem tampouco em fileiras.

Demos início à aula tirando uma fotografia da turma e já engatamos no conceito do obturador da máquina analógica. Expliquei que ele é o responsável por controlar o tempo que a luz incide dentro da máquina. Funciona como o piscar dos nossos olhos, só que ao contrário. O obturador se encontra permanentemente fechado e quando damos o clique da foto ele se abre e se fecha novamente no tempo em que determinamos por meio do obturador. Escrevi no quadro a escala de números que o obturador possui na minha máquina analógica especificamente, e expliquei que o número e o tempo de exposição à luz são inversamente proporcionais. Demonstrei esse fato pela diferença de barulho que a máquina faz em um extremo do obturador e depois no outro. Logo depois, pedi para que elas fechassem os olhos e fiz a seguinte pergunta: “se eu colocar o obturador no número 1, como seria esse piscar de olhos?” As crianças abriram os olhos, deram uma longa pausa e depois fecharam novamente. Depois pedi para que fechassem novamente e questionei “e se eu colocasse o obturador no número 2.000?”. As crianças abriram os olhos e fecharam rapidamente. Percebi que elas haviam assimilado bem o funcionamento do obturador.

Em seguida, veio o conceito do diafragma. Ele é o responsável por controlar a quantidade de luz que incide no filme fotográfico. Segui a mesma lógica do obturador, colocando no quadro a escala de números e explicando como o número é inversamente proporcional a abertura do diafragma. Após a explicação, perguntei “se a gente estivesse numa praia com muito sol, qual seria o número que eu teria que colocar no diafragma?” As crianças responderam rapidamente a resposta certa. Nos maiores números do diafragma. Perguntei o porquê e elas responderam com convicção “porque a abertura é menor, entra menos luz”. Entre uma explicação e outra, aproveitava pra relembrar o conceito da aula passada, de que para existir uma foto, precisamos de luz e no fim, todo o processo é sobre ela.

O terceiro conceito foi o do foco. Em fila, cada criança teve a experiência de aprender como segurar a máquina e a explorar sozinha o foco. Eles apresentaram uma dificuldade bem

maior nessa parte, mas não deixaram de assimilar o que é o foco e como ele funciona. Falei que era parecido com a visão das pessoas que usam óculos.

Com os conceitos já explicados, partimos para o ritual do fotógrafo. Expliquei que precisamos de uma concentração antes de tirar uma foto. Para isso podemos usar alguns dispositivos como: as pernas um pouco afastadas formando uma base de apoio mais firme e a respiração profunda antes da foto. Para isso, contei que cada máquina tem um cheiro e que ela precisa ser cheirada para a foto sair do jeito que eles querem. Eles pediram para cheirar a minha máquina e cheiros curiosos saíram dessa experiência: “cheiro de maracujá”, “de cigarro”, “de ventilador”, “cheiro da sua mão, Carol”.

O segundo momento da oficina foi uma gincana fotográfica: em um pote, haviam vários papéis dobrados e em cada papel tinha um comando, como por exemplo: fotografe alguém de vermelho, fotografe a bananeira com alguém andando na frente, fotografe uma janela, fotografe o seu lugar preferido na CAP, fotografe a professora Natália, tire uma foto bem colorida, etc. Cada criança tirou um papel e, uma dupla de cada vez, foi fotografar. Com a liberdade de andar pelos espaços, de mexer nas configurações da máquina sozinho e de fazer o enquadramento que quisesse. Nesse momento, eu estava com uma máquina descartável para documentar o processo, e uma das crianças me pediu para cheirar a minha máquina. Consenti e ela falou que essa máquina tinha um cheiro muito bom de sabão. Fiquei satisfeita com o efeito do que inventei. Usei a imaginação para criar um hábito nas crianças, o de respirar. Coloquei em prática o lúdico como instrumento metodológico de ensino. Percebi naquele momento que esse era o caminho que queria percorrer ao longo dessa oficina.

Esse momento de liberdade fotográfica empolgou muito as crianças e todos ficaram eufóricos na procura da sua foto. Nessa aula observei que eles conseguiram segurar a ansiedade de ter uma máquina na mão e se concentraram bastante durante a explicação. Não são todos os alunos que se interessavam. É realmente desafiador trabalhar com crianças. Não imponho que elas gostem de fotografia e as deixo livres quando estão desatentas fazendo outra coisa. Ainda não sei os limites desta questão. Se devo chamar a atenção das crianças e fazer com que prestem atenção ou se as deixo livres para não estarem concentradas. Mas acredito que isso é parte das minhas descobertas como educadora, essa paixão que aqui chamarei de vocação.



Figura 5. A imagem da esquerda é de autoria da criança e a foto da direita é de minha autoria no momento exato em que a criança fez a fotografia. Nesta fotografia, o comando sorteado era “Tire um retrato”.



Figura 6. A imagem da esquerda é de autoria da criança e a foto da direita é de minha autoria no momento exato em que a criança fez a fotografia. Nesta fotografia, o comando sorteado era “Fotografe uma janela”.



Figura 7. A imagem da esquerda é de autoria da criança e a foto da direita é de minha autoria no momento exato em que a criança fez a fotografia. Nesta fotografia, o comando sorteado era “Faça uma foto que tenha 3 pessoas”.



Figura 8. A imagem da esquerda é de autoria da criança e a foto da direita é de minha autoria no momento exato em que a criança fez a fotografia. Nesta fotografia, o comando sorteado era “Faça uma foto de crianças brincando”.

3.1.3 MEU FOTÓGRAFO SECRETO

O objetivo dessa aula era trabalhar a alteridade como dispositivo criativo. Adaptei a famosa brincadeira “amigo oculto” ao universo fotográfico. Batizei de “Meu fotógrafo secreto” e a ideia é que a criança tivesse que fazer um retrato da pessoa que sorteou.

Propus então que cada criança tirasse um papel que continha o nome de algum colega de classe. Assim foi feito e todas as crianças já tinham em mãos o nome do colega que teria que fazer um retrato. O procedimento padrão desta brincadeira foi seguido e cada criança deu dicas da pessoa que havia sorteado. Quando todos os nomes foram revelados, começamos o processo de fazer o retrato do Outro. Essa aula também serviu para introduzir o conceito de gêneros fotográficos, explorando especificamente o gênero retrato.

O mais interessante dessa aula foi observar as crianças relembando espontaneamente atividades realizadas nos encontros anteriores: sentiram o cheiro da câmera -uma criança ressaltou “cheiro de maracujá” - e afastaram as pernas para dar estabilidade à fotografia.

Outras lembranças que vieram à tona, estas não tão espontâneas, foram os conceitos de obturador e diafragma. Sempre que acho oportuno, faço referência ao clima do dia “hoje o dia está muito nublado, então a abertura deve ser [...]?” Quase todas as crianças sabiam me responder. Nessa altura, a função do foco manual ainda se apresentava como um desafio para todas elas.

As manifestações nesse exercício, as quais chamo de manifestações sutis, expressaram as relações de afinidade que existem entre eles. Os contentamentos e discontentamentos com os nomes tirados, as interações no momento da fotografia entre fotógrafo e fotografado, os comentários que surgem sobre a aparência do Outro, a timidez ou desinibição frente à câmera. O conjunto destes fatores iam me apresentando estas crianças e, assim, me apresentando diferentes universos. Realidades mediadas pela fotografia e que, se não fosse por ela, eu desconheceria.



Figura 9. Montagem com os retratos produzido pelas crianças, resultado da brincadeira “Meu fotógrafo secreto”

3.1.4 AS SOMBRAS NASCEM DA LUZ

Antes de adentrar ao tema principal de estudo do quarto encontro de oficina -amorosa- de fotografia analógica, nos dedicamos a ver pela primeira vez, as fotografias produzidas pelos alunos, tanto no exercício “Gincana Fotográfica” quanto no “Meu fotógrafo Secreto”. O 1º comando era para cada criança identificar quais eram as fotografias de sua autoria e depois responder indagações como “o que você mais gostou na sua foto?”, “quais são as cores que a gente enxerga nessa foto?”, “e as linhas?”, “a gente consegue encontrar formas geométricas?” e por fim, e para mim, a pergunta que me fornece as respostas mais expressivas: “você sente alguma coisa vendo essa foto?”.

As respostas foram surgindo de forma desordenada, caótica e intercaladas de distrações e conversas paralelas. Prosseguimos com as crianças comentando em grupo sobre todas as fotos. Uns reivindicavam autoria das fotografias e, na maioria dos casos, estavam corretos. Logo, pude concluir que possuem uma memória imagética aguçada e que estavam concentrados no momento da fotografia. De certo modo, a imagem já estava formada na cabeça deles antes de verem como de fato havia ficado. Considero essas sutilezas como os pontos centrais no processo de construção desse projeto. A criança passa a pensar questões fotográficas em camadas que não pertencem ao consciente e nem tampouco a técnica que rege este universo. Sem perceber, exercem o pensar fotográfico, onde o olhar passa a enxergar enquadramentos, e no final desta aula também à sombras e cores.

Passado este 1º momento analítico-reflexivo sobre as fotografias, passamos para o estudo da luz e sombra. Comecei levantando questões como “o que é sombra?” e várias crianças deram respostas relacionadas à reflexo “é tipo um reflexo da pessoa”; perguntei: “só pessoa tem sombra?”; me responderam “não, os animais também têm” e “as coisas também”. Prossegui perguntando se existia algum momento onde não há sombra. Eles me responderam que não e eu perguntei sobre o escuro. Eles concordaram respondendo “tia, não tem sombra no escuro porque não tem luz”. Cheguei no ponto que eu queria: só existe sombra porque existe luz, portanto a sombra é a ausência de luz. Aproveitei o gancho para falar “e se a gente fotografasse as sombras?”. Mostrei referências de fotografias de sombras que havia pesquisado na internet e as várias possibilidades de brincar com elas.

Fui adiante no conteúdo e falei sobre luz dura x luz difusa e fotos subexpostas x fotos superexpostas, me apoiando sempre em muitas referências fotográficas e aproveitando as oportunidades para relembrar os conceitos de diafragma e obturador.

Em seguida, chegou a hora de falar sobre as cores. Eles começaram falando “cor é um substantivo”, “cor é vermelho, rosa, azul, ué”, “ué tia, você não sabe o que é cor?”. Até que uma criança respondeu que cor era luz. Achei esse um gancho interessante para explicar o

conceito de cor. Como apoio à explicação, mostrei que existem as cores primárias (vermelho, azul e amarelo) e a junção dessas cores dá o branco enquanto o preto é a ausência de cor.

O comando para o segundo momento da aula foi para que as crianças buscassem sombras pela área do parque da CAP e assim fotografassem. Eles também dispunham de filtros coloridos feitos com papéis coloridos translúcidos para explorarem as cores e suas sensações.



De cima para baixo, da esquerda para a direita: figuras 10, 11, 12 e 13. Tiradas durante a atividade sobre sombra e luz.

3.1.5 SOBREPONDO MULTIVERSOS - A EXPERIÊNCIA DA DUPLA EXPOSIÇÃO

O encontro da dupla exposição foi bem empolgante para as crianças. Comecei a aula mostrando referências que encontrei na internet de fotografias com dupla exposição.

Nesta aula, trabalhamos o conceito de composição. Dividi a turma em duplas e uma dupla por vez saiu para andar livremente pelos espaços da CAP. A ideia era que cada criança faria a sua dupla exposição, mas que ela seria previamente imaginada imagetivamente em dupla: os elementos, o enquadramento, as duas imagens que gostaria de sobrepor.

A dupla exposição é uma fotografia, que mesmo os fotógrafos profissionais têm pouco controle sobre a imagem que surgirá. Essa característica possibilita o desapego com a perfeição estética da imagem, aguça a criatividade de composição e aumenta a curiosidade sobre a imagem. Além de tornar palpável a noção dos *frames*⁶ fotográficos.

Pude perceber que as crianças se empolgaram de uma maneira diferente com as duplas exposições. As interações em dupla para planejar a composição das fotografias foram bem organizadas e o resultado das imagens ficaram incríveis.

⁶ Cada uma das imagens fixas de um filme fotográfico.



De cima para baixo, da esquerda para a direita: figuras 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21.

3.1.6 EU, EU MESMA(O) E A CAP: O AUTORRETRATO.

A experiência do autorretrato inaugurou um novo tipo de filme fotográfico: o preto e branco. Demos início ao encontro falando mais uma vez sobre os gêneros fotográficos. Já havíamos passado em outro encontro pelo gênero do retrato, e nesse momento falamos sobre o gênero autorretrato. A experiência se desloca da interação com o Outro para a interação do Eu e os elementos. Perguntei: “alguém sabe o que é um autorretrato?”. Uma criança respondeu rapidamente: “é uma foto que tira do alto”. Achei graça da literalidade que as crianças possuem em suas respostas. Outra criança respondeu “acho que é *selfie*”. Achei uma boa resposta, afinal era um caminho que não havia pensado anteriormente para a explanação. Disse que sim: “autorretrato é uma *selfie* cheia de *firula*”. Surgiram as vozes: “como assim, professora?” “*firula*?”. Expliquei que na verdade são a mesma coisa, mas a *selfie* é uma forma de chamar típica do nosso tempo, enquanto autorretrato é apenas outra forma de falar, mais utilizada no meio artístico. É interessante perceber aqui que a diferença do nome gera significados diferentes. Os símbolos construídos no imaginário coletivo são bem diferentes. *Selfie* virou a banalização do autorretrato, quando na verdade continuam sendo a mesma coisa nomeadas cada uma conforme o seu tempo.

Prossegui falando que apesar de serem a mesma coisa, chamaremos aqui de auto-retrato pelo universo fotográfico que criamos toda vez que nos encontramos. Para essa aula, levei um espelho. Mostrei que o autorretrato poderia ser feito com o nosso reflexo no espelho, mas que essa seria uma opção individual de cada um. Todos mostraram interesse por esse elemento surpresa e decidiram utilizar no seu auto-retrato. Outro elemento surpresa que provocou interesse foi a questão do filme fotográfico em preto e branco. Muitas crianças falaram que nunca haviam visto uma fotografia “sem cor”. Expliquei que antigamente, as fotografias eram todas assim.



De cima para baixo, da esquerda para a direita: figuras 22, 23, 24, 25, 26 e 27. Tiradas durante a atividade sobre autorretrato.

3.1.7 E SE AS HISTÓRIAS NÃO FALASSEM? - CONTANDO HISTÓRIAS EM IMAGENS.

Esse encontro me causava grande ansiedade, afinal seria a primeira vez que eu levaria alguém de fora para participar da oficina. Para aplicar a atividade comigo, convidei dois amigos fotógrafos: Marcos Felipe Lopes e Gabriel Silveira de Medeiros.

O exercício apresentou um nível de complexidade maior do que os outros já realizados. A proposta consistia em: com a turma dividida em trios e a atividade acontecendo simultaneamente com três grupos (um grupo ministrado pelo Marcos; outro pelo Gabriel e o terceiro por mim), as crianças deveriam completar uma história com respostas pessoais. Com a história montada, deveriam recriá-la a partir de uma sequência de imagens.

Este modelo de criação de histórias foi desenvolvido por mim e aplicado anteriormente em uma amostra de 12 amigos. Ele é simples: faço seis perguntas à criança. São elas:

- 1- A minha pessoa preferida no mundo é...
- 2- Se eu fosse uma cor, eu seria...
- 3- Se eu fosse um barulho, eu seria...
- 4- Antes de dormir, eu penso em ...
- 5- Quando eu acordo, a primeira coisa que eu faço é...
- 6- Se eu fosse um sentimento, eu seria...

A criança recebe seis pedaços de papel numerados de 1 a 6. A resposta da pergunta número um deve ser respondida no pedaço de papel indicado com o número um e assim sucessivamente, até completar os seis pedaços de papel. Quando todas as perguntas são respondidas, junto todas as respostas e divido em blocos (de 1 a 6). Sorteio aleatoriamente um papel de cada bloco e encaixo cada resposta em seu respectivo lugar na história. Pronto, temos uma história criada coletivamente, a partir das respostas pessoais de cada criança. Segue o modelo da história que apliquei neste dia:

Essa é a história da/do ____1____.

Hoje, o dia acordou ____2____. E mais uma vez, o som de ____3____ vinha lá de fora. Toda vez que a/o ____1____ escuta esse barulho, ela/ele pensa que ____4____. Quando o barulho passa, é hora de ____5____. Todo dia é isso. O barulho faz o dia ____2____ ficar ____6____. E tudo começa outra vez...

Com as histórias montadas, cada grupo foi em busca de construir a sua narrativa imagética. O momento em que eles ouviam as perguntas e davam suas respostas foi um laboratório vivo sobre alteridade e momentos delicados surgiram. Num determinado grupo, todos responderam que a pessoa preferida no mundo era a mãe, enquanto uma das crianças teve

sua mãe assassinada já pouco tempo atrás. Ela ficou muito triste e no momento de sortear a resposta do bloco um, eu interfeiri na sorte e azar e, escondido, escolhi o papel com a resposta dessa criança. Sua pessoa preferida no mundo era o seu irmão. Prosseguimos com a brincadeira e aos poucos a tristeza da criança foi se diluindo.

Outro momento marcante foi o momento da pergunta seis: “Se eu fosse um sentimento, eu seria...”. Outra criança respondeu que seria tristeza. Perguntei o porquê e ela me disse “por que sim”. Tentei abordar esse assunto dizendo que as pessoas felizes sentiam tristeza de vez em quando. É normal e ninguém é feliz o tempo inteiro. Ela não se deu por satisfeita com a resposta e falou que era muito mais triste do que feliz. Conversamos um pouco sobre isso, mas o assunto logo se dissipou. Lidar com crianças tem disso. Essas surpresas inesperadas que nos fazem sentir o que ela falou: tristeza. Não é justo que existam crianças tristes, no entanto o mundo é cheio delas.

Prosseguimos a atividade e dela, concluo que crianças são excelentes contadoras de histórias. Mesmo quando as histórias não falam, quero dizer, mesmo quando as histórias não são de forma oral. Esse exercício serviu para concretizar, como já mencionei anteriormente, um dos objetivos desta oficina: enxergar o mundo imageticamente. As crianças puderam observar que fotografias contam histórias. Ainda mais, elas podem fazer isso de forma intencional e não só ao acaso.

Segue abaixo, respectivamente, em cada página, as histórias contadas pelo grupo do Marcos, do Gabriel e o meu.

História do grupo do Marcos



Figura 28. “Essa é a história do Gui”.



Figura 29. “Hoje o dia amanheceu bem”.



Figura 30. “E mais uma vez, o som dos passarinhos vinham lá de fora”.



Figura 31. “Toda vez que o Gui escuta esse barulho, ele acha que os ouvidos dele vão estourar.”



Figura 32. “Quando o barulho passa, é hora de ficar feliz. Todo dia é isso”.



Figura 33. “O barulho faz o dia bom terminar. E tudo começa outra vez...”

História do grupo do Gabriel



Figura 34. “Essa é a história da Yasmin. Hoje o dia acordou preto e rosa.”



Figura 35. “Toda vez que a minha mãe e Deus escutam esse barulho, eles pensam em rezar.”



Figura 36. “E mais uma vez o som do silêncio vinha lá de fora...”

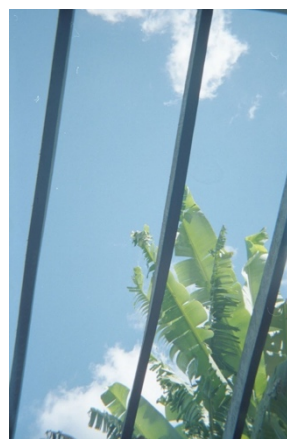


Figura 37. “Quando o barulho passa, é hora de abrir a janela.”

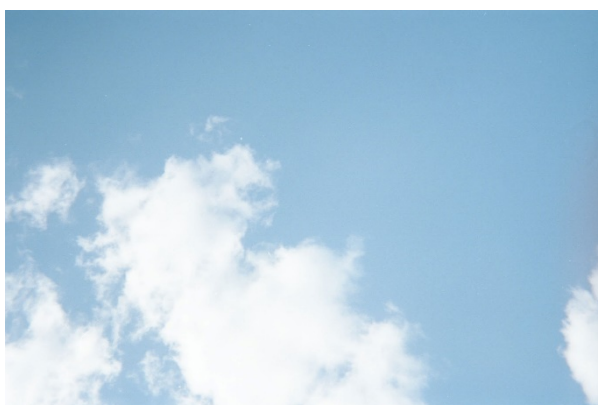


Figura 38. “Todo dia é isso. O barulho faz o dia preto rosado ficar feliz. E tudo começa outra vez...”

História do grupo da Carolina



Figura 39- Essa é a história da minha mãe



Figura 40- Hoje o dia acordou rosa



Figura 41- E mais uma vez, o som de chuva vinha lá de fora



Figura 42- Toda vez que ela escuta esse barulho, ela pensa que é hora de comer



Figura 43- Todo dia é isso. O barulho faz o dia rosa ficar feliz



Figura 44- E tudo começa outra vez...

3.1.8 OFICINA DE REVELAÇÃO - A CAP VAI À UNIVERSIDADE.

Esse dia da oficina foi bem diferente de todos os outros e o mais desafiador. Saímos juntos pela primeira vez do âmbito escolar e fomos aprender a revelar o filme fotográfico no laboratório de revelação da Faculdade de Comunicação da UnB com o coletivo LAFA (Laboratório Alternativo de Fotografia Analógica). Quase não conseguimos realizar essa saída, porque, apesar de ter escrito a ida das crianças ao laboratório como ação prevista do projeto de extensão da LAFA no início do semestre para justamente ter o apoio da UnB com o transporte, os processos burocráticos não cooperaram. Então, a professora Natália negociou com o diretor da regional o ônibus que fez o nosso transporte.

Chegando à UnB, andamos pelo ICC Norte e chegamos ao Teatro de Arena, onde as crianças interagiram com o espaço. Fizemos o lanche enquanto as crianças brincavam e subiam nas árvores até que surgiu um encontro curioso. Percebi uma movimentação das crianças em torno de um senhor que aparentava ser morador de rua. As crianças se aproximaram oferecendo fruta e começaram a conversar. Me aproximei para ouvir o que falavam. O senhor falava sobre luz e Deus. Peguei esse ganho do assunto “luz” e me intrometi na conversa relembando o conceito trabalho na primeira aula da oficina “fotografia é escrever com luz”. Aproveitei e expliquei pro senhor o que as crianças estavam fazendo ali. Eles continuaram a conversa e percebi que uma das crianças, de religião evangélica estava perguntando ao senhor se ele não queria conhecer Deus. Achei interessante o interesse das crianças que nesse momento estavam bem atentas.

Nos dirigimos ao laboratório para o momento da oficina de revelação. O Caio, condutor da Oficina e membro do LAFA, apresentou o laboratório e algumas medidas de segurança importantes. Deu prosseguimento entrando de fato no processo. Os alunos foram convidados a participarem ativamente, mexendo os líquidos e auxiliando o Caio quando necessário. O processo de revelação foi feito com cafenol, substância feita a partir do café, vitamina C e carbonato de sódio. Ele é muito menos tóxico do que os químicos comuns utilizados para revelação.

As crianças se empolgaram e falavam a todo momento “parece mágica”. Todos indagavam “cadê a luz vermelha?”. Quando esse momento chegou, ficaram eufóricos e o barulho foi tanto que tivemos que acender novamente as luzes rapidamente. No final, cada criança levou para casa um pedaço de papel fotográfico com um desenho feito com o revelador.

Esse dia é de extrema importância para este projeto. Vai muito além de demonstrar o processo de revelação. Na verdade, se trata sobre apresentar o universo da universidade para as crianças. Muitas nem sabiam o que era a UnB. Ter o conhecimento da existência é o primeiro

passo e saber que se trata de uma instituição pública que todas elas podem ter acesso é fundamental. Outra questão de extrema importância são os espaços de diálogo entre Universidade e sociedade. Esse pilar da Universidade precisa ser mais explorado. Precisamos transformar nosso rico conhecimento acadêmico em transformação da nossa sociedade. Abrir o laboratório de revelação, e vale dizer que muito pouco utilizado pelos alunos da Faculdade de Comunicação, para crianças da rede pública é ajudar a construir pontes tão necessárias entre a Universidade Pública e a sociedade.



De cima para baixo, da esquerda para a direita: figuras 45, 46, 47 e 48. Imagens feitas com celular.



De cima para baixo, da esquerda para a direita: figuras 49, 50, 51 e 52.

3.1.9 SE ESSA PRAÇA FOSSE MINHA...

No último encontro da Oficina -amorosa- de fotografia analógica, saímos novamente do âmbito escolar da CAP com as crianças para irmos para a praça da cidade do Paranoá para fotografar imagens com o tema “Se essa praça fosse minha”.

Uma sutileza desse dia foi as condições que nos deslocamos. Fomos de carro, e por isso, com poucas crianças por vez. Foi a primeira vez que pude estar com eles em pequenos grupos, o que facilitou a criação de diálogos mais profundos entre nós. Conversamos sobre a casa deles, sobre a dinâmica familiar e sobre a abordagem violenta de policiais. Ouvi da boca de um deles que “os policiais são preconceituosos com pessoas pretas”, ouvi de outra criança que ela que escolheu a mãe dela porque a de verdade a abandonou e ouvi de outro que “e daí que ele é gay? As pessoas amam quem elas quiserem”.

Conhecer um pouco mais do Paranoá com seus pequenos moradores foi uma experiência que vou levar para toda a vida. Soube qual lugar faz o pão mais quentinho, qual ponto de ônibus é perigoso ficar, soube que a praça está com vários brinquedos novos que são caros. Conheci a igrejinha abandonada do Paranoá ouvindo histórias de terror contadas pelas crianças.

Depois do momento de fotografar a cidade do Paranoá, voltamos para o espaço de aula e juntos, projetadas na parede, vimos todas as fotografias até então produzidas ao longo do projeto. Em cada foto que ia surgindo na parede, os mais comentários iam surgindo. Várias legendas que acompanham fotografias no fotolivro surgiram desse momento. Um fato curioso surgiu aqui: uma foto surgiu e as crianças começaram a falar que o título dela poderia ser “o homem preso”, “um presidiário”. Não entendi e perguntei o porquê. Eles me mostraram a tornozeleira no pé do rapaz. Nunca havia percebido esse detalhe na fotografia que é tão expressivo de realidades. A foto abaixo foi cortada a fim de preservar a identidade da pessoa.



Figura 53. Realizada durante a atividade do autorretrato.

Esse momento de encerramento oficial da nossa oficina foi importante para entender de fato as percepções do que as crianças acharam do processo. Geramos diálogos e reflexões epistemológicas sobre o processo de fotografar. A partir da proposta de darmos nome juntos às fotografias, surgiram narrativas espontâneas tanto sobre o momento em que a fotografia foi feita; como sobre o momento em que nos encontrávamos dialogando sobre a fotografia.

As crianças apresentam naturalmente uma maneira muito autêntica de pensar o mundo. Talvez seja pelas poucas referências que ainda possuem por causa do curto tempo de vida. Apresentam narrativas mais cruas com tom literal sobre os fatos. À essa literalidade crua, unem com maestria e elegância o lúdico, os sonhos, a imaginação. As conexões aparentemente óbvias das crianças possuem camadas bem mais profundas do mundo percebido e vivido de maneira individual. Esse encontro final cumpriu o objetivo de trazer a fotografia como suporte para diálogos, criando narrativas pensadas pela infância.



Figuras 54, 55, 56 e 57. Tiradas durante o passeio na praça.

IV) QUARTA PARTE

4.1 O PRODUTO

O fotolivro “Pé de Maracujá – narrativas analógicas da infância” é resultado da relação experimental das crianças com a fotografia analógica. Neste tipo específico de livro fotográfico, as imagens predominam sobre o texto, construindo uma narrativa essencialmente visual. Além do texto de apresentação do produto e apresentação das crianças, contém os títulos de apoio de algumas fotografias, resultados de um processo criativo construído coletivamente com as crianças. A maioria das fotografias foram batizadas por elas.

Não era a ideia inicial deste projeto ter como produto este livro, mas na última etapa (meados do mês de maio), percebi a necessidade da valorização das fotografias produzidas. O produto não poderia ser apenas os encontros da Oficina -amorosa- de fotografia analógica. Eu precisava de algum suporte para estas imagens. Apesar do pouco tempo para a produção, um fotolivro pareceu o melhor caminho a ser seguido, justamente pela sua essência visual. Desse modo, ele se torna mais acessível para as crianças que deram vida a ele e para as famílias dessas crianças, que muitas vezes não possuem domínio da escrita e da leitura.

O campo da Educomunicação é inexplorado no curso de Comunicação da Universidade de Brasília. Os alunos nem chegam a saber da sua existência como possibilidade de atuação, apesar da educomunicação ser o método utilizado dentro das salas de aula do curso enquanto ferramenta metodológica. Com este projeto, me encargo, enquanto comunicadora social de ir na contramão desse contexto da minha formação realizando um dos primeiros projetos nessa área no curso de Comunicação na UnB. Que este fotolivro que entrego como produto de conclusão de curso seja de grande utilidade para aqueles que pretendem se aventurar no mundo que se dá a Comunicação e a Educação.

Este fotolivro ganhou esse nome por dois motivos principais: o primeiro pelo fato de todos os dias em que cheguei na CAP, uma das crianças religiosamente sempre vinha me perguntar se eu já tinha visto o pé de maracujá que estava crescendo na parte externa da escola. O segundo motivo, mais significativo, foi o momento durante o nosso segundo encontro em que falei para as crianças que cada câmera tem um cheiro diferente e que elas devem ser cheiradas imediatamente antes que uma fotografia seja feita. Criamos juntos esse ritual de sentir os cheiros das câmeras para quê as crianças respirem profundamente no momento da fotografia, dando mais concentração e mais estabilidade para a fotografia. Quando perguntei qual era o cheiro que a câmera que nos acompanhou em todos os dias da oficina tinha, uma criança respondeu rapidamente: “cheiro de maracujá”. Essa fala entre tantas outras que surgiram, de

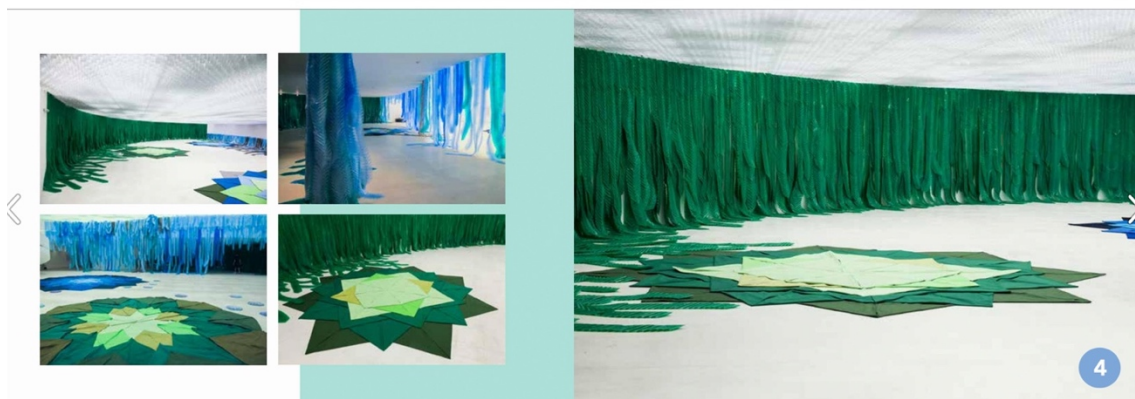
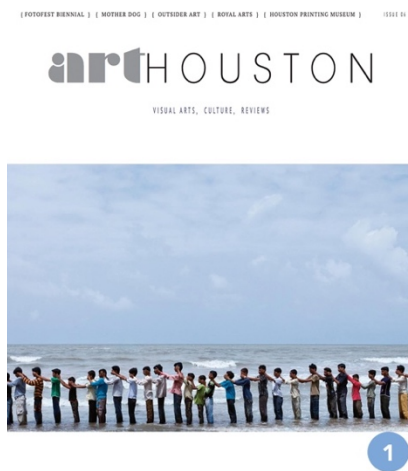
alguma forma, ficou no inconsciente coletivo das crianças. Várias vezes, no decorrer da oficina, esse cheiro foi lembrado pelas crianças. Antes de tirar uma fotografia, era comum ouvir: “tem cheiro de maracujá”.

4.2 PARCERIA PARA A PRODUÇÃO

Para tornar palpáveis todas as ideias que habitavam a minha mente, tive a felicidade de encontrar numa amiga antiga, a parceria ideal. Além de dominar ferramentas digitais como *Photoshop*, *Indesign* e *Illustrator* com muita habilidade, a Júlia Melo, conseguiu captar com facilidade a essência desse projeto. Em longas conversas acompanhadas de limonada rosa, o talento estético dela deu forma à narrativa fotográfica que construí, de maneira harmoniosa e fluida.

Valorizo muito o trabalho desta talentosa graduada em Comunicação Social, graduanda em Design e frequentadora da *Parsons School of Art and Design*, a qual tenho a honra de chamar de amiga. As suas habilidades digitais e estéticas foram essenciais para transformar essas fotografias em narrativa. Além do acalanto do ombro amigo, lado a lado durante todo o processo, difícil e trabalhoso.

4.4 REFERÊNCIAS VISUAIS



1 Revista artHouston <disponível x>

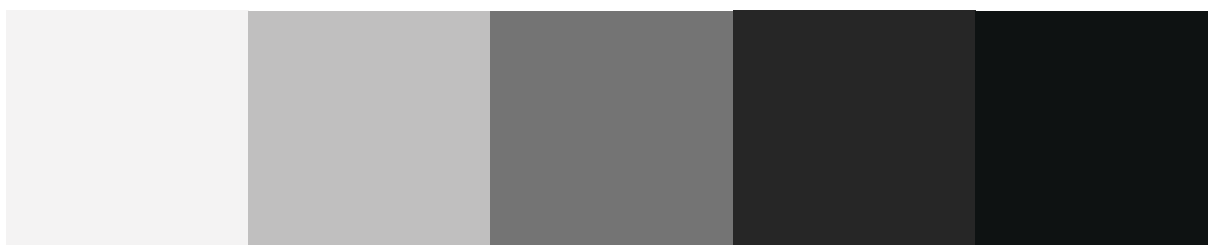
2 Slalom Photobook , 2014, por Bandiz Studio <Disponível em [https://www.behance.net/gallery/19161087/SLALOM-\(Photobook\)](https://www.behance.net/gallery/19161087/SLALOM-(Photobook)). Acesso em 10 de junho de 2019.>

3

4.5 PALETA DE CORES

Podemos perceber a predominância de cores básicas em tonalidades pouco saturadas, como as cores: amarelo, azul e vermelho. Estas cores primárias são muito presentes em ambientes escolares de Educação Infantil, e nas fotografias deste trabalho estão presentes nas roupas das crianças e nas pinturas das paredes da CAP.

A paleta de tons de cinza também é amplamente utilizada neste trabalho, devido às fotografias que foram feitas com filmes fotográficos em preto e branco.



V) ÚLTIMA PARTE

5. CONCLUSÕES

Para responder à pergunta que norteia esta pesquisa, acredito que o melhor caminho é a análise de três crianças com perfis bastante distintos entre si. Obviamente, esses 3 perfis não abarcam todas as peculiaridades das demais 25 crianças, mas de forma geral ilustram muito bem as posturas observadas em relação ao I. processo comunicativo que se estabeleceu; II. à fomentação do debate a partir da assimilação do conteúdo; e III. à fotografar. Essas posturas são resultado de pensamentos-linguagem específicos produzidos por essas crianças, mediados pelo mundo. À essa ideia de mundo, podemos atribuir tanto uma esfera macro do mundo que elas compartilham, como por exemplo: frequentam a mesma escola, pertencem à mesma classe social, moram na comunidade do Paranoá; como também a esfera micro: cada um possui a sua dinâmica familiar específica, sua bagagem de vida com pesos diferentes, seus gostos e paixões peculiares, e etc.

A fim de preservar a intimidade destas crianças, darei nomes fictícios a elas: Paulo, Manu e Letícia. Farei minha explanação sobre eles seguindo esta ordem.

O Paulo tem 10 anos de idade e possui uma ligação forte com a avó. Toda segunda-feira (mesmo dia do nosso encontro semanal) tem a roda inicial com a professora onde as crianças contam como passaram o final de semana. Quando chega a vez do Paulo, ele costuma falar que ajudou bastante seus avós na distribuidora deles no Paranoá. Alterna a ajuda com leituras impressionantes, se compararmos ao ritmo de leitura dos demais colegas de turma. Geralmente, quando ele fala orgulhoso que passou o final de semana lendo, se dirige até a sua mochila, pega seu livro e mostra para mim em qual a página ele parou. O Paulo é um menino muito interessado em conhecer coisas que ainda não conhece. Já na primeira aula - O que é a fotografia? - A experiência da Câmara Escura - ele se destacou por ser muito prestativo e sempre querer me ajudar. Vi que o interesse dele não é só sobre coisas, mas também sobre pessoas. Está sempre atrás do meu ombro direito e quando tenho muitas coisas em minhas mãos, ele sempre me pergunta “tia, eu posso ajudar a senhora?”. Ele é a única criança entre as 28 que faz essa referência de “senhora” a mim.

A segunda aula - As câmeras analógicas imitam os nossos olhos - foi o encontro com o conteúdo mais extenso de todo o ciclo da oficina. Nela, apresentei o funcionamento do obturador, do diafragma e do foco e como eles se relacionam entre si. Considero esse conteúdo complexo e por isso, um momento muito importante para o entendimento sobre quem são essas crianças. Não pelo fato de quais crianças compreendem o conteúdo ou não, até porque assim

estaria só reproduzindo a educação conteudista vigente nas escolas que privilegiam apenas uma forma de inteligência em detrimento de todas as outras. Mas pela capacidade dessas crianças em gerar diálogos. O Paulo me fazia perguntas contrapondo o que eu estava dizendo. Lembro que no momento da explicação sobre a abertura do diafragma fiz a relação com os dias ensolarados: a abertura do diafragma deve ser menor em dias muito ensolarados, porque há muita luz; quando ele me indagou já antecipando minha próxima fala, sempre curioso, “e nos dias frios, a abertura deve ser maior?”.

Existe um pensamento-linguagem específico do Paulo que me chamou atenção por ser bem representativo em vários âmbitos: em relação à fotografia, em relação à realidade dele e em relação ao interesse dele sobre coisas e pessoas. Um dia, estávamos andando pelo parque da CAP quando ele me falou “tia, eu quero comprar uma câmera pra mim”. Fiquei muito feliz com essa fala, mostra que o que a gente fez juntos realmente importou para ele e que havia interesse em continuar. Em seguida, ele falou, “mas antes da câmera eu tenho que comprar um narguilé pra dar de presente pro meu primo”. Continuei sorrindo e falei que achava incrível o cuidado dele com os outros. Chega a ser engraçado como realidades concretas surgem por inteira em falas aparentemente tão despretensiosas.

Outro momento marcante dos pensamentos-linguagens do Paulo foi a aula - E se as histórias não falassem? - em que o Marcos e o Gabriel estavam presentes. Todas as crianças se interessaram muito sobre a presenças dos dois, em especial o Paulo, quando ouviu o Gabriel contando que morava em “uma ilha embaixo da Índia”. Foi o gancho para que todos os olhares se voltassem atentos para ele. A primeira pergunta surgiu rapidamente “você fala inglês, tio?” e várias outras foram sendo feitas até que tivemos que interromper para dar prosseguimento à roda. Na hora de separar as crianças em grupos, o Paulo que é muito ligado a mim e sempre quer sentar ao meu lado nas rodas, rapidamente falou “eu quero ser do grupo do Gabriel”. Conhecendo ele um pouco, já imaginava que isso aconteceria. O Paulo é interessado pelo novo. O Gabriel havia levado uma câmera digital para filmar e um tripé, e nesse dia, o Paulo quase esqueceu da câmera analógica e só queria saber do ofício da direção que foi apresentado pelo Gabriel.

A segunda criança que apresento aqui é a Manu. Ela tem 10 anos, sempre diz que não gosta da CAP e que prefere muito mais a escola que estudava no Cruzeiro. A Manu nunca fala alto. As falas dela são sempre pensadas e pausadas. Não há a afobação típica de criança na Manu. Se ela fosse uma cor seria “cor do amor” e a sua pessoa preferida é a mãe.

Sempre que estou falando, ela está muito concentrada. Me olha como se tivesse entendido tudo e, de fato sempre entende. A Manu é a criança que responde com maior segurança quando faço perguntas em relação aos aspectos técnicos fotográficos. Outro dia

perguntei a ela: “alguém já te falou que você é muito inteligente?” e ela respondeu que não. Afirmei: “Manu, você é muito inteligente”. No momento, ela estava se olhando no espelho. Não sorriu e nem expressou muito sentimento.

Apesar de ser uma das crianças que mais assimilou como manusear uma câmera analógica e todos os aspectos técnicos apresentados, e também ser uma das crianças que mais fomenta os diálogos, a Manu não apresenta interesse em fotografar. Nunca demonstra empolgação com os exercícios, apesar de fazê-los do início ao fim. O único momento em que percebi o interesse da Manu pela fotografia foi quando ela veio me perguntar sobre uma fotografia que ela havia feito na aula anterior de uma flor rosa no pátio da escola. Não se deu por satisfeita enquanto eu não abri o computador para procurar a foto. Quando finalmente encontrei e mostrei a fotografia, o sorriso surgiu antes que ela pudesse se dar conta. Ficou orgulhosa da fotografia e mostrou animada para outras duas amigas que estavam por perto no momento. Disse que a flor tinha a “cor do amor”.

A Manu tem mania de sumir por uns instantes. Quando chegamos na metade dos encontros descobri que os sumiços são para tomar café no refeitório, escondido dos adultos. Ela usa os momentos da oficina em que a professora não está presente para fazer isso. Toda aula é o mesmo sumiço. Acho graça e finjo que não sei o que ela está fazendo. Quando ela volta, sempre pergunto o que ela estava fazendo e ela sempre me responde com a segurança de sempre “tava ali, professora”. A Manu sempre me chama de professora, diferentemente das outras crianças que me chamam de “tia”. Na CAP, as professoras sempre abordam essa questão com as crianças: preferem serem chamadas de professoras, pois o termo “tia” não abarca a individualidade que consideram importante nessa relação.

A terceira e última criança a ter seus pensamentos-linguagem aqui analisados é a Letícia. Ela tem 11 anos, não apresenta interesse nos nossos encontros e tampouco em fotografar. Percebo que ela gosta mais de ser fotografada. Sempre pede para que os outros colegas tirem uma foto dela. Em todos os nossos encontros, a Letícia revirou os olhos e falou baixinho para alguma amiga que estava por perto que gostaria de voltar para a sala de aula. Sempre interrompo o que estou falando, me viro para ela e digo: “Letícia, não tem problema... Você pode voltar para a sala agora”. Ela sempre fica surpresa com a minha atitude e responde que vai ficar mais um pouco.

Os pensamentos-linguagem da Letícia moram nas sutilezas, no que aparentemente não se apresenta como um pensamento-linguagem. Esse revirar dos olhos, tão característico dela, é a linguagem do seu pensamento. Ela não apresenta interesse pelos diálogos que nós construímos e nem pelos exercícios que proponho. Mas ela gosta de ser fotografada. Sempre tem uma pose engatilhada. E tudo bem. Nessa oficina, prezamos pelos interesses das crianças. Não existe um

problema quando a criança quer voltar para a sala. Levo isso de volta para casa junto comigo, pensando em alguma forma de provocar o interesse daquela criança, a partir de seus gostos específicos. Sempre que possível, aponto a câmera para a Letícia e falo para ela fazer uma pose. Ela gosta. Depois de tirar a fotografia, peço para ela pegar a câmera e ver se o foco estava correto. Ela fica animada sem nem perceber os meus artifícios para tentar envolvê-la no processo comunicativo da fotografia.

Em comum, cada uma dessas crianças (e as demais 25 crianças) têm o estabelecimento da sua própria relação com a fotografia e com todo o processo comunicativo que criamos juntos. Cada um à sua forma, impregnaram a CAP com a sua presença criadora. A fotografia como transcendental ao aqui e o agora, é espaço histórico. Ela é dimensão concreta dessas 28 realidades. A fotografia é essencialmente comunicação, e por sua vez, a comunicação é a essencialidade das relações educativas. As fotos produzidas por essas 28 crianças nada tem a ver com perfeição estética, regras dos terços ou domínio das técnicas fotográficas, mas sim com Educomunicação, com a ênfase no processo, sendo esse processo transformador de si e do mundo.

A práxis (ação e reflexão) como processo de conhecimento reflexivo e de criação, dando as mãos ao afeto é potência política. A revolução começa da organização de ideias e do diálogo dessas ideias, da consciência de si e do Outro. A revolução começa tratando crianças como seres inteiros, ativos e que detêm opinião. A revolução começa entendendo que a comunicação não é simplesmente ferramenta, mas condição essencial ao processo gerador de conhecimento. A revolução começa do afeto. A revolução será amorosa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS EM EDUCOMUNICAÇÃO. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. Organização: Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Jurema Brasil Xavier. São Paulo: ABPEducom. 2017

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: 568
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02/06/2019.

COELHO, Fernanda. **Mario Kaplún: A comunicação educativa por uma sociedade mais democrática**. In: XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2009, Universidade Federal de Juiz de Fora. **Comunicação, Educação e Cultura na Era Digital [...]**. Curitiba: Intercom, 2009. Disponível em:
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/r4-0275-1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

DORNELLES, B. **Divergências conceituais em torno da Comunicação popular e comunitária na América Latina**. Compós - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, p. 1-18, ag. 2007. Disponível em:
<http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/176/177>. Acesso em: 03/05/2019.

FREIRE, P. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 63^a ed. (1^a edición: 1970). Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.

KAPLÚN, Mario. **Una Pedagogía de la Comunicación- el comunicador popular**. La Habana: Editorial Caminos. 2002.

KUSCHNIR, Karina. 2017. **“Memória visual, espaços e cotidiano – Ideia para aula lúdica (4)”**. Disponível em: <http://wp.me/p42zgF-297>. Acesso em: 05/04/2019.

LIBÂNEO, José C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e

Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 15/03/2019.

NASCIDOS em Bordéus. Direção de Zana Briski e Ross Kauffman. Nova Iorque: HBO Documentary Films: 2004. 1 DVD (85 min).

SCHULTZE, Ana Maria. **Educação, comunicação e fotografia: estabelecendo alicerces na escola pública fundamental**. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005, Uerj. Ensino e Pesquisa em Comunicação [...]. Rio de Janeiro: Intercom, 2005. Disponível em:
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1793-1.pdf>. Acesso em: 29/01/2019.

SOARES, Ismar de Oliveira, **Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. Nómadas**. 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a15.pdf>. Acesso em: 03/04/2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. “**Mas, afinal, o que é educomunicação?**”, Inclusa S/D. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso em: 02/05/2019.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A- Entrevista em profundidade com a professora Natália de Oliveira Silva, graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e professora da Secretária de Educação.

1. O que são comunidades de aprendizagem?

Comunidades de Aprendizagem são pessoas que se encontram para realizar determinado fim que elas querem aprender, fortalecer determinado território nacional. As comunidades de Aprendizagem podem ter uma sede física ou não. Nós temos a sede da CAP e no caso específico dela, a localização dificulta a própria finalidade do que é uma Comunidade de Aprendizagem que é por essência a educação no território. A Comunidade de Aprendizagem é formada por todas as pessoas que estão nela: as crianças, os adultos, os idosos que frequentam essa Comunidade de Aprendizagem. Não permite que elas construam o conhecimento no território, porque a gente tem que se locomover de ônibus. Você vai que na terça-feira “pra” você levar as crianças pra praça, você vai ter que ir de carro. Uma praça que é relativamente perto, não tem calçada. Então as comunidades de aprendizagem são pessoas e não lugares.

2. Qual é a principal diferença entre uma Comunidade de Aprendizagem e uma escola tradicional?

Eu acho que a principal diferença é como se encaram as construções dos conhecimentos. Numa escola tradicional, e quando eu falo escola eu me refiro ao espaço tradicional “né”, porque existem outras propostas de educação inovadora e alternativa, inclusive aqui em Brasília. A escola encara o conhecimento como feito e “aí” as crianças acessam esse conhecimento a partir da escola. Um espaço de acesso ao conhecimento que já existe. E as comunidades de aprendizagem têm duas principais características: o conhecimento está inserido no território, a importância desses territórios de aprendizagem para esse novo paradigma; e o conhecimento construído junto. E não só pelas crianças, mas pelas crianças em conjunto, com os seus projetos individuais, mas principalmente com seus projetos coletivos.

A CAP trabalha com 3 currículos: o objetivo, que é o currículo que aborda o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, por exemplo, as aulas sobre revolução francesa, partes do corpo humano, enfim, todos os conhecimentos que as crianças têm direito e que estão previstos na Base Nacional Comum Curricular. O currículo subjetivo que é como cada criança

se relaciona com esse conhecimento, então qual que é o interesse dela? Por exemplo, se ela gosta muito de cobras, que é o caso da Ruth. Eu posso acessar o conteúdo de matemática, de português, de história, pesquisando cobras num projeto individual ou coletivo. Tudo a partir do interesse das crianças. E o currículo de comunidade que é como esses conhecimentos podem impactar, de preferência positivamente, na comunidade. Então, como que a gente pode pegar essa quadra que “ta” abandonada fazer contas de matemática, calcular a área e fazer um mutirão de reforma “pra” gente usar, inclusive no horário de aula? Acho que essas são as principais diferenças de uma escola para uma comunidade de aprendizagem.

3. Pode me contar sobre a história da CAP?

A CAP nasceu na CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação) de 2013 quando seis educadoras da Secretaria de Educação estavam muito insatisfeitas com a forma de dar aula, da forma violenta de dar aula, com a quantidade de crianças que evadiam da sala dela. Começam o ano com quarenta alunos e terminam com dez. Essas seis professoras estavam na CONANE e faziam um curso da Gaia Educação do José Pacheco. Elas se juntaram e foram lá na Regional de Ensino avisar que queriam sair e o diretor da Regional da época falou “que bom que vocês estão falando isso, porque aqui no Paranoá está precisando abrir escolas. Tem 7 mil crianças fora da escola. Procurem um prédio que a gente reforma e vocês podem fazer a escola que vocês querem”. Mais ou menos assim. Isso foram três anos com elas trabalhando 40 horas em sala de aula e se reunindo 3, 4 vezes por semana. Um ano depois disso, elas se aproximaram do Projeto Autonomia que é um projeto da Faculdade de Educação com o IP (Instituto de Psicologia). Esse projeto funciona para eles “chorarem suas mangas”. Mais professores se juntaram a esse grupo inicial de seis professoras “e aí” surgiu o projeto da CAP. Depois elas descobriram que a demanda de matrícula no Paranoá era para Educação Infantil e fundamental 1 só que elas eram professoras do fundamental 2, professoras de história, de artes, de ciência. Elas foram fazer o curso de Pedagogia à distância de 2 anos. No final de 2017 acharam o prédio, antes ele era uma boate, a Bela Vista Hall, “e aí” reformaram com projeto arquitetônico nosso. Dia 2 de maio de 2018 nós inauguramos o prédio. Acabamos de fazer um ano. Como a portaria é de fevereiro de 2018, ficamos um tempo ainda trabalhando na regional de ensino fazendo plano pedagógico, criando os dispositivos pedagógicos e como ia funcionar tudo.

Já está funcionando de uma forma muito diferente do que a gente tinha planejado. Primeiro, porque ia ser pro Fundamental 2 e, segundo, porque esses espaços abertos como, por exemplo, o espaço em que fica a minha turma. Ele não é feito para receber turmas assim. Era para ele ser

um salão de pesquisa e as salas seriam salas ambientes, uma sala de música, uma de corpo e movimento, uma sala de multimídia com computadores, máquinas fotográficas, uma sala de leitura, uma biblioteca... E os salões seriam de pesquisa e estudo individual. Só que tem muitas crianças e poucas vagas. Estamos com um pouco mais de 500 crianças matriculadas. “Pra” nossa estrutura teria que ser 300 crianças, no máximo. A gente é um bebê. Estamos aprendendo a andar.

4. Quais são os principais desafios enfrentados por uma comunidade de aprendizagem?

Eu acho que o principal desafio enfrentado por uma comunidade de aprendizagem é inovar. Fazer inovação dá muito mais trabalho do que fazer o que já existe, o antigo. Dá trabalho pensar nas atividades. Como é uma gestão descentralizada, acaba que a gente continua sendo engolido pela burocracia, pela estrutura da Secretaria de Educação que não é feita “pra” uma comunidade de aprendizagem existir. Nós somos uma Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. Esse é o nome de uma escola classe. A gente tem que preencher diário, a avaliação tradicional que não é a nossa avaliação processual. Então tem esse lado da burocracia e tem o lado das famílias também que, querendo ou não, não escolhem colocar o filho delas lá. É diferente das escolas privadas que os pais escolhem que o filho estude numa escola inovadora. Eles [os pais] não escolhem isso, então nós temos diversas crenças e realidades, em que as famílias foram criadas numa educação de repetir a tabuada e elas acham que isso é a educação certa. Então, nós temos que acolher os anseios dessas famílias que nos acolhem também. É uma troca e uma construção coletiva constante. Além disso, eu acho que na nossa comunidade de aprendizagem, o principal desafio é, além da nossa comunidade ser de muitas questões de vulnerabilidade social; nossas condições lá são muito desfavoráveis, especialmente questões de localização, questões de acústica e recursos, sobretudo recursos humanos. Nós não temos pessoal para conseguir fazer esse projeto bem feito. É a realidade de todas as escolas do Paranoá: falta profissional. E sobre alunos. Na última semana, eu tive quatro matrículas novas na minha turma. Além de ser uma comunidade de aprendizagem, tem todas as dificuldades da educação pública brasileira e distrital. Que são: falta de pessoas, falta de recurso, investimento e turmas superlotadas.

5. Qual é o perfil social das crianças matriculadas na CAP?

Bom, o perfil social da minha turma é classe D e E. São crianças de três comunidades diferentes: Paranoá, Paranoá Parque e Itapoã. No DF, nós temos três complexos “Minha casa, minha vida”. O mangueiral (em São Sebastião), um no Riacho Fundo e o Paranoá Parque. Esses complexos foram separados por classe. O do Paranoá Parque é o de menor renda do DF. Então, lá também tem famílias de todo o DF: de Samambaia a Ceilândia; e muitas pessoas que vieram de outro lugar do Brasil: do Piauí, do maranhão, pessoas sem raízes no DF. É bem difícil para elas, famílias inteiras de nove pessoas que moram num apartamento pequeno de dois quartos. Tenho muitos alunos que chegam com fome na escola, que não têm as refeições básicas em casa. Então, é um contexto de vulnerabilidade social grande. Eu tenho três alunos que conseguem levar lanche para a escola. Todos os outros não tem essa possibilidade em casa. São famílias bem pobres.

6. Você acredita que existe o dualismo da educação brasileira “escola do conhecimento para os ricos x escola do acolhimento social para os pobres”?

Acredito. Na verdade, eu acredito que tem um espectro dentro desse dualismo que são os dois polos opostos. Há escolas pra elite que preparam para a seleção das universidades públicas. Para famílias que já tem uma cultura letrada que são da elite e pretendem que as próximas gerações continuem formadoras da elite. E a natureza das escolas, elas vão passando pra outro polo do espectro, mas passam e esse termo acolhimento social é um grande papel da escola pública hoje. Mas eu também adicionaria, além do acolhimento social, a preparação de mão obra da base da pirâmide do sistema capitalista do nosso país. Uma mão de obra desqualificada, porque ela precisa ser desqualificada para fazer os trabalhos desvalorizados nessa divisão social do trabalho.

7- Você pode me falar um pouco sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)?

Bom, a Base Nacional Comum Curricular foi muito polêmica na fase da sua discussão. Primeiro, porque que ela foi praticamente imposta, sem ser discutida por pessoas que entendem de educação. Segundo que fazer uma base comum curricular nacional pro nosso contexto de nacional que é continental, é complicado porque os conhecimentos que uma criança precisa ter em determinado lugar são diferentes. Por exemplo, de uma família ribeirinha é outro do de uma família campesina, que é outro de uma família que mora na cidade, que é a maioria no nossa país. Desconsidera particularidades e desconsidera necessidades. E a BNCC também representou uma rasteira no currículo que já existia, que foi construído de forma muito mais

consistente, mas ao mesmo tempo tem pontos positivos em se ter um currículo comum. O Distrito Federal usa o currículo em movimento como base “pro” nosso trabalho e é um dos melhores currículos do Brasil. Ele trabalha com interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, saberes tradicionais. Cada estado tem o seu currículo e esse currículo precisa respeitar a BNCC. O currículo em movimento também é lei para as escolas privadas.

APÊNDICE B - Tabela de custos do projeto

ELEMENTO DE DESPESA	Valor específico	Valor geral
Filme fotográfico colorido	R\$ 22,00	R\$ 220,00
Filme fotográfico preto e branco	R\$ 40,00	R\$ 160,00
Revelações	R\$ 18,00	R\$ 252,00
Digitalizações	R\$ 12,00	R\$ 168,00
Máquina analógica descartável	R\$ 55,00	R\$ 110,00
Materiais de papelaria	R\$ 150,00	R\$ 150,00
Designer do fotolivro	R\$ 300,00	R\$ 300,00
Impressão dos fotolivros	R\$ 87,50	R\$ 525,00
TOTAL		R\$ 1.885,00

Fonte: a autora